INSTITUTUL DE ŞTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

Cu titlu de manuscris

CZU 37.01(043.2)

AFANAS ALIONA

DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR COMUNICATIVE LA ELEVII DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PROFESIONAL ÎN CADRUL PREDĂRII/ÎNVĂȚĂRII LIMBII STRĂINE

Specialitatea 13.00.01 – Pedagogie generală
Teză de doctor în pedagogie

Conducător ştiinţific:
Silistraru Nicolae,
dr. hab. în ped., prof. univ.

Autor: Afanas Aliona

CHIŞINĂU • 2009

CUPRINS

PRELIMINARII.....3

CAPITOLUL I. REPERE PSIHOPEDAGOGICE DE DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR COMUNICATIVE LA ELEVI

1.1. Comunicarea: concepte, teorii şi modele.....10

1.2. Impactul comunicării didactice asupra dezvoltării competențelor comunicative.....20

1.3. Conceptul de competență şcolară ca bază pentru dezvoltarea competenței profesionale.....28

CAPITOLUL II. COMPONENTELE COMPETENȚELOR COMUNICATIVE LA LIMBA STRĂINĂ ÎN COLEGIU

2.1. Dezvoltarea competenței lingvistice la elevii din colegiu.....36

2.2. Dezvoltarea competenței sociolingvistice la elevii din colegiu.....54

2.3. Dezvoltarea competenței pragmatice la elevii din colegiu.....57

CAPITOLUL III. EXPERIMENTUL PEDAGOGIC DE DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR COMUNICATIVE LA ELEVII DIN COLEGIU

3.1. Experimentul de constatare a competențelor comunicative 66

3.2. Modelul de dezvoltare a competențelor comunicative.....82

3.3. Tehnici de dezvoltare a competențelor comunicative.....86

3.4. Valori formate prin tehnici de dezvoltare a competențelor comunicative.....108

CONCLUZII GENERALE ŞI RECOMANDĂRI 123

Adnotare.....126

Termenii cheie.....129

Bibliografie.....130

Anexe.....144

PRELIMINARII

Actualitatea temei: Orice act de vorbire se înscrie în contextul unei situaţii reale, în cadrul unuia dintre domeniile vieţii sociale. Alegerea unor domenii în care elevul este pregătit să opereze presupune o deosebită rigurozitate în procesul selectării situaţiilor, scopurilor, sarcinilor, temelor şi textelor de predare a unei limbi străine. Studierea limbilor străine în condiţiile actualei societăţi este în concordanţă cu necesităţile subiecţilor educaţi. Predarea/învăţarea limbilor străine este în consens cu activitatea educaţională europeană (*Cadrul European Comun de Referinţă pentru Limbi*), cu elaborările ştiinţifice mondiale asupra problemei în discuţie. În acest sens, în Republica Moldova este imperativă dezvoltarea învăţământului, în general, şi a învăţământului profesional, în special, fundamentul *competenţelor comunicative*, necesare unei comunicări adecvate situaţional.

Comunicarea este strâns corelată cu orice aspect al evoluţiei personalităţii, inclusiv cu cel al învăţării. Acest lucru a fost remarcat de către diverşi cercetători, printre care A. Cosmovici, G. W. Noamen, M. И. Лисина, Vl. Pâslaru, L. Iacob, L. Şoitu, A. Bolboceanu, P. Jelescu, I. Racu, N. Silistraru, T. Callo, M. Hadârcă, V. Goraş, R. Tereşciuc, A. Solcan, N. Vicol etc. Ei au reuşit să acumuleze şi să analizeze informaţia teoretică şi practică referitoare la geneza, structura şi esenţa acestei probleme. Cercetarea noastră vizează anume elaborarea unui astfel de model.

La *Conferinţa Internaţională în domeniul educaţiei* (Vilnius, Lituania 2008) cu tema – *Formula Europei: competenţele de azi – cheia succesului de mâine*, a fost abordată problema dezvoltării la elevi a unui sistem de competenţe, printre care şi competenţele comunicative într-o limbă străină, în calitatea lor de competenţe-cheie, stipulate de Consiliul Europei.

Studierea unei limbi străine cu aspect profesional contribuie la dezvoltarea capacităţilor, cunoştinţelor şi atitudinilor profesionale, prin explorarea domeniilor altor discipline cu conţinuturi diverse. În procesul de predare/învăţare a limbii străine cu aspect profesional se dezvoltă competenţele profesionale, iar prin raportarea strategiilor şi activităţii individuale de învăţare, de receptare şi de producere, tipice limbilor străine, la cele ale limbii materne, se creează o concepţie unitară despre funcţionarea limbii ca element primordial al comunicării. În acest sens, se conturează necesitatea elaborării unui model de dezvoltare a competenţelor comunicative la elevi în cadrul predării/învăţării limbilor străine în învăţământul profesional.

Procesul de predare/învăţare a limbilor străine în colegiu este structurat în corelare cu procesul respectiv din învăţământul liceal, fiind centrat pe principii comune ale obiectului de studiu, ale corelării cunoştinţelor, ale complexităţii conţinuturilor etc.

Dezvoltarea competențelor comunicative la elevii din colegiu în cadrul predării/învățării limbii străine se bazează pe competențele comunicative formate la limba română şi cele la limba străină (nivel general). Modelul pe care ne-am propus să-l elaborăm s-a construit în baza concepției autorilor de curriculum Vl. Guțu, G. Burdeniuc, Vl. Pâslaru, Al. Crişan, N. Silistraru, O. Dandara, E. Muraru ș.a.; precum şi în baza componentelor-standard obligatorii pentru toate cadrele didactice din învățământ (concepția disciplinei, obiectivele generale şi standardele educației lingvistice) şi a componentelor de referință, nonobligatorii (activități educaționale, sugestii de evaluare a performanțelor obținute etc.). Acestea din urmă permit cadrelor didactice să materializeze componentele-standard într-o viziune proprie, flexibilă şi funcțională.

Gradul de cercetare a problemei : Problematica competențelor comunicative este abordată de către mai mulți autori – L. Şoitu, L. Iacob, L. Ionescu-Ruxăndoiu, Б. В. Беляева, И. А. Зимняя, Е. И. Пассов – care o examinează din perspectivă epistemologică şi socială. Elaborările în acest sens reflectă schimbările de viziune în ceea ce priveşte conceptualizarea noțiunii de competență (L. Şoitu, S. Moirand, C. Kerbrat-Orecchioni, J.-P. Cuq, I. Gruca, D. Coste, F. Debyser, J.-L. Clark, J.-C. Mothe), aceasta (competența) fiind înțeleasă mai mult ca o cunoaştere de care au nevoie locutorii şi pe care ei o pun în aplicare pentru a comunica eficient unul cu altul.

În Republica Moldova, problema comunicării în general a fost tratată de cercetătorii A. Bolboceanu, I. Racu, P. Jelescu, A. Palii, iar cea a competențelor comunicative de către Vl. Pâslaru, T. Callo, M. Hadârcă, V. Goraş-Postică, A. Solcan. Aspectele reformei curriculare în perspectiva dezvoltării curriculare sunt abordate în studiile semnate de S. Cemortan, G. Burdeniuc, N. Silistraru, Vl. Pâslaru, Vl. Guțu, I. Botgros, A. Cara, autori care au elaborat un concept al curriculumului în baza obiectivelor educaționale şi pe care l-au promovat în contextul construcției şi dezvoltării curriculare.

În contextul ştiințific general (teorii şi practici menționate) şi în context special (teoria competențelor comunicative în domeniul educației literar-artistice – fundamentată de către Vl. Pâslaru, teoria competențelor comunicative în domeniul educației lingvistice – T. Callo, conceptul de competență de comunicare – M. Hadârcă, conceptul de conținut în viziune curriculară – N. Silistraru, teoria curriculumului – Vl. Guțu), considerăm imperativă şi o cercetare aplicativă a competențelor comunicative la elevii din învățământul profesional inițial în cadrul predării/învățării limbii străine, cercetare care să fie în concordanță cu studiile ştiințifice recente şi cu demersurile practicii educaționale din republică.

Premisele cercetării noastre includ:

– teoriile şi conceptele educaționale moderne dezvoltate la nivel mondial şi național, inclusiv în domeniul competențelor comunicative, în general, şi al celor specifice învățământului profesional inițial, în particular;

– proiectarea şi realizarea procesului de predare/învățare a limbii străine cu aspect profesional;

– proiectarea şi implementarea modelului de dezvoltare a competențelor comunicative la elevii din învățământul profesional în baza unui curriculum în colegii, în special pentru *Limba franceză aplicată*;

– valorificarea competențelor comunicative la limba franceză în învățământul profesional prin texte şi situații speciale de comunicare.

Premisele indicate reprezintă şi contradicțiile inerente ale reconceptualizării învățământului profesional din Republica Moldova în procesul predării/învățării limbii străine, din care am dedus **problema cercetării**: dezvoltarea competențelor comunicative la elevii din învățământul profesional în cadrul predării/învățării limbii străine aplicate este axată pe repere psihopedagogice prin utilizarea textelor specifice şi a situațiilor concrete de comunicare, dar insuficient fundamentată ştiințific în ceea ce priveşte tipurile de competențe, racordarea acestora la învățământul național şi european. Cercetările existente se referă în special la limba franceză instrumentală şi mai puțin la limba franceză funcțională, pragmatică. Limba franceză instrumentală nu vizează comunicarea decât în situații de clasă, ea satisface necesitatea de comprehensiune şi de achiziționare a competențelor de recepționare a informației. Franceza instrumentală se axează pe *recepționarea* textelor specifice mai degrabă decât pe *producerea* acestora în situații de activitate cotidiană. Astăzi, devine tot mai accentuată necesitatea unei franceze funcționale pentru anumite categorii de persoane, în general, şi pentru elevii din învățământul profesional inițial, în special. Posedarea limbii franceze în aspectul funcțional al ei îi poate favoriza pe aceştia din urmă la angajarea în câmpul muncii. În prezent franceza funcțională vizează obiectivele şi conținuturile predării/învățării limbii franceze ca limbă străină nu doar în termeni de „limbă", dar şi în termeni de comunicare, de competențe comunicative, în funcție de necesitățile de vorbire ale unei activități concrete. Este cazul elevilor din învățământul profesional inițial: competența de comunicare în cadrul predării/învățării limbii străine se corelează cu meseria lor. Totodată, elevii au acces la comunicare în colectivitatea respectivă. Limba franceză funcțională se referă la lexicul specializat şi la un învățământ bazat pe competențe de comunicare precise şi la mijloacele adecvate pentru a le atinge. Aspectele lingvistice (sunete, structuri, lexic etc.) constituie *competențele gramaticală* şi *lexicală,* care, în fapt, sunt componente ale competențelor de comunicare. Obiectivul esențial al activității de predare/învățare al profesorului constă în realizarea unei comunicări eficiente, altfel

spus, în adaptarea formelor lingvistice la situația concretă de comunicare, la intenția de comunicare a profesorului: a cere elevului să identifice un obiect, a-i cere o permisiune, a-i da ordine etc.

Obiectul cercetării îl constituie procesul de dezvoltare a competențelor comunicative la elevii din învățământul profesional inițial (colegiu) în cadrul predării/învățării limbii străine (limba franceză).

Scopul cercetării: stabilirea nivelurilor de dezvoltare a competențelor comunicative la elevii din învățământul profesional inițial în procesul predării/învățării limbii franceze şi elaborarea şi implementarea unui curriculum centrat pe competențe la *Limba franceză aplicată* în colegiu.

Ipoteza cercetării: Dezvoltarea competențelor comunicative la elevii din învățământul profesional (colegiu) în cadrul predării/învățării limbii franceze aplicate în esență va fi realizată dacă:

– vor fi determinate tipurile de competențe comunicative specifice învățământului profesional;

– va fi elaborat un curriculum axat pe competențe;

– vor fi argumentate reperele conceptuale ale disciplinei *Limba franceză aplicată* în baza competențelor comunicative;

– vor fi stabilite nivelurile de dezvoltare a competențelor comunicative specifice învățământului profesional;

– vor fi propuse sarcini didactice de modificare şi de interpretare a informației în procesul predării, învățării şi evaluării competențelor comunicative ale elevilor din învățământul profesional inițial în cadrul predării/învățării limbii franceze aplicate;

– vor fi implementate tehnici de dezvoltare a competențelor comunicative la elevii din colegiu.

– va fi elaborat şi implementat un model de dezvoltare a competențelor comunicative la elevii din colegiu în cadrul predării/învățării limbii străine;

În vederea atingerii scopului propus, precum şi a verificării ipotezei, au fost stabilite următoarele **obiective ale cercetării**:

1. Studierea lucrărilor ştiințifice referitoare la tema propusă pentru cercetare şi elaborarea bazei conceptuale a cercetării.
2. Definirea competenței comunicative în contextul învățământului profesional actual.
3. Identificarea tipurilor de competențe comunicative ale elevilor din colegiu la limba franceză aplicată.
4. Elaborarea unui curriculum axat pe competențe.
5. Elaborarea unui *model teoretic* de formare a competențelor comunicative la elevii din învățământul profesional la limba străină în baza curriculumului de predare/învățare a limbii străine aplicate.

6. Formularea, selectarea şi implementarea sarcinilor didactice la limba străină în învățământul profesional în vederea dezvoltării competențelor comunicative.
7. Validarea prin experiment a *Modelului de dezvoltare a competențelor comunicative la elevii din învățământul profesional* elaborat de noi în baza *Curriculumului la Limba franceză aplicată în colegiu.*
8. Analiza şi interpretarea datelor obținute în cadrul experimentului pedagogic, sistematizarea rezultatelor cercetării, formularea concluziilor generale şi a recomandărilor practice.

Epistemologia cercetării s-a constituit din idei, concepte, modele şi teorii educaționale privind comunicarea, comunicarea didactică şi competența de comunicare:

– *conceptul de comunicare* (A. Bolboceanu, N. Vicol, M. Dinu, Gh. Dumitriu, L. Şoitu); *conceptul de comunicare didactică* (Gh. Dumitriu, L. Şoitu N. Silistraru, L. Iacob, L. Sadovei); *conceptul de competență comunicativă* (Vl. Pâslaru, S. Cemortan, M. Hadârcă, T. Callo, L. Ionescu-Ruxăndoiu, S. Moirand, C. Kerbrat-Orecchioni, J.-P. Cuq, I. Gruca, H. Besse, C. Prigorschi, A. Solcan, Б. В. Беляева, И. А. Зимняя, М. И. Лисина, Е. И. Пассов);

– *teoria curriculumului* (Al. Crişan, S. Cemortan, Vl. Pâslaru, Vl. Guțu, G. Burdeniuc, N. Silistraru); *teoria obiectivelor educaționale* (R. Mager, G. De Landsheere, Vl. Guțu, I. Botgros, I. Jinga, I. Negreț) şi dezvoltările acestora în învățământul din Republica Moldova;

– *idei şi principii* cu privire la elaborarea modelului pedagogic de dezvoltare a competențelor comunicative la elevii din învățământul profesional în cadrul predării/învățării limbii străine (W. Rivers, K. Chastain, D. P. Harris, E. Constantinovici, I. Neacşu, E. Noveanu, O. Billard, A. J. Deschenes, M. Dabene, C. Cornaire, S. Moirand, C. Kerbrat-Orecchioni, G. Burdeniuc, C. Prigorschi, A. Solcan, G. Grădinari).

Metodologia cercetării s-a conformat obiectului, scopului şi obiectivelor formulate şi a inclus următoarele tipuri de metode:

– *teoretice*: cercetarea sub aspect teoretic a tezelor, ideilor, principiilor şi conceptelor; documentarea ştiințifică; analiza comparativă; modelarea teoretică; analiza curriculumului de liceu;

– *praxiologice*: chestionarea, observarea, convorbirea; experimentul pedagogic (de constatare, de formare şi de validare);

– *matematice*: prelucrarea matematică a datelor statistice ale experimentului pedagogic.

Baza experimentală a cercetării. Experimentul pedagogic a fost proiectat în cadrul sectorului *Educație Lingvistică şi Literară* al Institutului de Ştiințe ale Educației şi s-a desfăşurat în Colegiul Politehnic din mun. Chişinău, incluzând 4 profesori de limba franceză şi 101 elevi (anii I şi III).

Inovația științifică și valoarea teoretică a investigației constă în:

– definirea conceptului de competență comunicativă în învățământul profesional, raportat la competența comunicativă în sens general;

– stabilirea tipurilor de competențe în învățământul profesional;

– stabilirea reperelor teoretice pentru dezvoltarea competențelor comunicative în învățământul profesional;

– elaborarea unui model de dezvoltare a competențelor comunicative la elevii din colegiu în cadrul predării/învățării limbii străine;

– elaborarea și implementarea unui curriculum la disciplina *Limba franceză aplicată* în colegiu, curriculum axat pe competențe.

Valoarea practică a cercetării este determinată de:

– elaborarea *Modelului* de dezvoltare a competențelor comunicative la elevii din învățământul profesional în cadrul predării/învățării limbii străine, model argumentat științific și validat experimental;

– *Modelul* elaborat reprezintă un suport metodologic în fundamentarea unui suport de curs pentru dezvoltarea profesională inițială a elevilor și pentru dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice din colegii;

– ideile de dezvoltare a competențelor comunicative la disciplina *Limba franceză aplicată* în colegiu prin posibilitatea extinderii practicii educaționale la limba străină și asupra disciplinelor de specialitate.

Tezele propuse pentru susținere:

1. Dezvoltarea competențelor comunicative la limba franceză aplicată în colegiu se fundamentează pe dimensiunile teleologică, epistemologică, strategică și praxiologică și se axează pe diverse tipuri de competențe comunicative.
2. Dezvoltarea competențelor comunicative în general la elevii din colegiu se realizează în baza tehnicilor de dezvoltare a competențelor comunicative la limba franceză aplicată.
3. Elaborarea modelului teoretic se axează pe tipurile de competențe comunicative în baza conținuturilor la limba franceză în învățământul profesional (colegiu).
4. Implementarea *modelului* elaborat în limitele curriculumului la limba franceză asigură realizarea scopului, obiectivelor generale și finalităților educației la elevii din colegiu.

Etapele cercetării: Cercetarea a fost realizată în anii 2004-2007 și a parcurs următoarele etape:

– *etapa I* (2004-2005) – stabilirea obiectului și a conceptului de cercetare, documentarea științifică și delimitarea surselor și a perspectivelor de abordare teoretică;

– *etapa a II-a* (2005-2006) – *a)* conceptualizarea teoretică, proiectarea curriculumului ca model pedagogic de dezvoltare a competenţelor comunicative la elevii din învăţământul profesional în procesul predării/învăţării limbii franceze şi pe baza materialelor experimentale; *b)* realizarea experimentului pedagogic la fazele constatativă şi formativă;

– *etapa a III-a* (2006-2007) – validarea experimentului pedagogic, prelucrarea datelor experimentului, formularea concluziilor generale, redactarea textului tezei, expertizarea şi definitivarea acesteia.

Aprobarea rezultatelor investigaţiei s-a realizat la şedinţele sectorului *Educaţie Lingvistică şi Literară* şi la *Seminarul Ştiinţific de Profil* din cadrul Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei în anii 2003-2007; rezultatele secvenţiale au fost reflectate în 10 publicaţii şi în comunicările prezentate la foruri ştiinţifice naţionale şi internaţionale: Conferinţa Ştiinţifică, ediţia a VIII-a, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă", *Educaţia morală, etică şi spirituală în contemporaneitate,* Chişinău, 2004; Conferinţa Ştiinţifică interuniversitară, *Modernizarea învăţământului superior în contextul integrării europene*, ATIC, Chişinău, 30 martie 2007; Conferinţa Ştiinţifică Internaţională, *Calitatea învăţământului tehnic şi cerinţele pieţei muncii*, UTM, Chişinău, 26-27 octombrie 2007; Conferinţa de Comunicări Ştiinţifice cu participare internaţională, *Problematica educaţiei în mileniul III*, Galaţi, 17 iunie 2006; Simpozionul Ştiinţific Internaţional, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, *Problematica educaţiei în mileniul III: naţional, regional, european,* 2-3 noiembrie 2006; Conferinţa ştiinţifică cu participare internaţională, *Probleme actuale ale teoriei şi practicii evaluării în învăţământ*, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Chişinău, 15-16 noiembrie, 2007; Conferinţa Ştiinţifică Internaţională, *Calitatea educaţiei: teorii, principii, realizări*, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, 30-31 octombrie 2008, partea II, Chişinău, 2008.

Structura tezei. Teza constă din *Preliminarii*, trei capitole, *Concluzii generale şi recomandări practice*, *Adnotare* şi *Termeni-cheie* (în limbile română, engleză, rusă), *Bibliografie* (213 surse), 15 anexe. Textul tezei conţine 12 tabele, 21 figuri.

CAPITOLUL I. REPERE PSIHOPEDAGOGICE DE DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR COMUNICATIVE LA ELEVI

1.1. Comunicarea: concepte, teorii şi modele

Etimologia cuvântului "comunicare" (lat. *communico* = care îşi face datoria, serviabil) sugerează diversitatea utilizării şi semnificației acestui termen. Cea mai simplă definiție a comunicării ar fi: un act prin intermediul căruia o persoană adresează un mesaj altei persoane. Pe parcursul timpului, termenul în discuție a cunoscut o adevărată evoluție semantică. Acest lucru a fost determinat de faptul că fenomenul propriu-zis al comunicării interumane îi preocupa tot mai mult pe logicieni, lingvişti, psihologi, sociologi etc. În cele ce urmează, ne vom referi succint la definirea şi interpretarea comunicării din diverse puncte de vedere. Astfel, în DEX comunicarea este definită ca acțiunea de *a comunica* şi rezultatul ei şi este sinonimă cu noțiuni precum: înştiințare, ştire, veste; raport, relație, legătură; prezentare, într-un cerc de specialişti, a unei contribuții personale într-o problemă ştiințifică; iar verbul *a comunica* înseamnă a face cunoscut; a informa etc. [65, p. 205].

În *Le Petit Larousse,* în afară de semnificația românească, atestăm şi următoarea nuanțare de sens: de a stabili o relație cu altcineva [118, p. 249]. În *Dicționarul de termeni lingvistici* citim o definiție mai complexă a acestui termen: *Comunicare* – transmitere sau schimb reciproc de cunoştințe ; transmitere a informației, a unui mesaj prin intermediul unui limbaj articulat.

În viziunea cercetătorilor S. Hybels, W. Weawer, "comunicarea este un proces în care oamenii îşi împărtăşesc informații, idei şi sentimente" [102, p.6].

Un alt cercetător, R. Baron, priveşte comunicarea ca un proces "prin care o parte (numită *emițător*) transmite informații (un *mesaj*) unei alte părți (numită *receptor*)" [7, p. 313].

Unii cercetători încearcă să ofere o definiție proprie comunicării, relevând o anumită particularitate a acesteia pe care o consideră mai importantă. De exemplu, R. Ross susține: că "actul de comunicare reprezintă nu doar un proces, dar este unul *mutual, mai precis, fiecare parte o influențează pe cealaltă în fiecare clipă*" [168, p. 9]. Acelaşi autor consideră că procesul comunicării este întotdeauna schimbător, dinamic şi reciproc. De aceeaşi parte se situează T. K. Gamble şi M. Gamble, care definesc comunicarea ca fiind "un transfer deliberat sau accidental al înțelesului" [78, p. 6].

Referindu-se la comportamentul de comunicare, F. Luthans face un inventar util pentru o definiție a comunicării. El vorbeşte despre necesitatea includerii tuturor aspectelor în definiția comunicării: "comunicare verticală, orizontală, laterală; orală, scrisă, ascultare, citire, metode, medii, moduri, canale, rețele, fluxuri informaționale; interpersonală, intrapersonală" [127, p. 423].

În continuare ne vom referi la câteva modele ale comunicării, care prezintă un interes deosebit. O analiză utilă o întâlnim în *A Dictionary Communication and Media Studies,* de J. Watson şi A. Hill [198].

Este unul dintre modelele cele mai cunoscute ale comunicării, fiind propus de C. Shannon şi W. Weawer încă din 1949 şi care a fost reluat în multe dintre cercetările ulterioare asupra fenomenului comunicării (a se vedea, spre exemplu, 186, p. 384; 167, p. 225). Avantajul modelului este acela al simplității procesului şi, astfel, al unei funcționalități mai directe a dimensiunilor procedurale pentru diferitele ştiințe care utilizează comunicarea.

Modelul prezentat de Andersch, Staats şi Bostrom ne introduce într-o altă arie de observație asupra relației dintre emițător şi receptor în comunicare: autorii vorbesc despre o imagine circulară a comunicării [148].

J. Watson şi A. Hill consideră că modelul comunicării elaborat de G. Gebner este cel mai comprehensiv. Relația dintre forma şi conținutul comunicării este pentru acest autor una dinamică şi interactivă [198].

Menționăm şi modelul lui Maletzke privind procesul comunicării de masă, deoarece acesta aduce în atenție o seamă întreagă de elemente pe care modelele mai simple de comunicare le ignoră ori le tratează superficial [148, p. 21].

Modelul comunicării ca proces reciproc de influențe, oferit de către Richard şi Patricia Schmuck prezintă o altă viziune asupra fenomenului, focalizând atenția pe schimbul şi pe interacțiunea care au loc în cadrul comunicării. Astfel aici avem o dimensiune dublă: pe de o parte, cea de start al comunicării şi, pe de altă parte, cea de transformare, care introduce o variabilă bună de exploatat şi în cadrul procesului didactic [171, p. 245].

Sub aspect didactic, este foarte util modelul lui D. Torrington, deoarece acesta ne oferă o viziune procesual-instrumentală asupra fenomenului comunicării, cu funcționalitatea unor puncte de control pertinente în evoluția acestuia (accentul se axează pe activitățile rezultate, şi anume pe cele de codare şi, respectiv, de decodare a mesajului) [191, p. 137].

Activitatea comunicațională se axează pe trei componente: stadiul, procesul şi punctele de control. Stadiul este alcătuit din elementele: codarea, transmiterea, mediul, receptarea, decodarea şi feedback-ul. În cadrul procesului este descrisă funcționarea fiecărui element şi verificarea acestor elemente prin punctele de control.

STADIUL	*PROCESUL*	*PUNCTELE DE CONTROL*
CODAREA	Decizia asupra mesajului. Selectarea cuvintelor potrivite. Perceperea receptorului ca persoană.	Clarificarea obiectivelor. Percepția asupra aşteptărilor receptorului. Perceperea impactului emoțional al mesajului.
TRANSMITEREA	Selectarea mediului de transmitere potrivită a mesajului. Trimiterea mesajului. Oferirea semnalelor nonverbale.	Atenția asupra numărului de idei transmise. Consistența dintre mesajele verbale şi cele nonverbale. Observarea nivelului de apropiere a mesajului.
MEDIUL	Controlarea posibilităților de perturbare a transmiterii mesajului. Limitarea apariției distorsiunilor la nivelul mesajului.	Evitarea întreruperilor şi zgomotelor. Observarea mediului de transmitere.
RECEPTAREA	Primirea mesajului. Ascultarea interactivă.	Atenția asupra propriilor expectații privind mesajul. Găsirea unor modalități de testare a înțelegerii mesajului.
DECODAREA	Oferirea de sens mesajului. Perceperea emițătorului ca persoană.	Clarificarea înțelesului dorit de către emițător. Identificarea motivațiilor transmiterii mesajului. Cum procedează emițătorul dacă mesajul nu întruneşte credințele şi opțiunile valorice ale receptorului.
FEEDBACK	Codarea răspunsului. Inițierea noului mesaj.	Pentru derularea în continuare a comunicării: zâmbet, aprobări etc. Pentru a opri comunicarea: exprimarea dezinteresului, oprirea contactului vizual.

Tabelul 1. Adaptare după modelul lui D. Torrington asupra procesului de comunicare

(vezi *anexa 4)*

Modelul relației interpersonale al lui T. M. Newcomb vizează relația interpersonală dintre doi indivizi care îl folosesc pe al treilea ca subiect de discuție. Acest model este constituit din trei elemente: cineva (**A**) transmite o informație altcuiva (**B**) referitor la altceva (**X**) [145].

Modelul lui T. M. Newcomb prezintă o concepție mai puțin liniară despre procesul comunicării. Chiar dacă nu putem vorbi încă despre *feedback*, observăm că interacțiunea sentimentelor şi atitudinilor celor doi parteneri devine comunicare.

Modelul tranzacțional al lui Barnlund, propus în 1970, exprimă comunicarea nu ca o reacție, nici ca interacțiune, ci ca o tranzacție în care omul inventează şi atribuie semnificații pentru a-şi realiza proiectele [125, p. 75]. Modelul tratează şi aspectele psihologice ale comunicării.

Modelele mecaniciste, în ansamblul lor, au considerat comunicarea un compus pe care l-au explicat separându-l în elemente. Există însă o altă modalitate de a studia comunicarea, nu ca o sumă de elemente, ci ca un ansamblu dinamic în care pe primul loc se află relațiile dintre elemente (emițător, receptor, mesaj etc.). Avem de a face în acest caz cu o abordare organicistă. În organicism, fiecare element trebuie să fie conectat la un altul. Această perspectivă organicistă, în concepția lui J. Lohisse se bazează pe *patru principii* [125, p. 102]:

– **primul principiu**: modelul este *circular* şi *complex*. El nu se mai derulează liniar, nu are nici început, nici sfârşit. Dispare ideea de transmitere, dar apare aceea de contact, în timp ce "sistemul creează complexitatea, menține complexitatea, dezvoltă complexitatea" [135, p. 236].

– **al doilea principiu**: modelul este *interactiv*. Interactivitatea reprezintă acțiunea reciprocă prin care se transformă comportamentul sau natura componentelor. Cum remarca G. Bateson, analiza nu mai trebuie să descrie ceea ce se spune sau se face, ci să vadă actul de comunicare în desfăşurarea lui [8].

– **al treilea principiu**: modelul ia în calcul *totalitatea*, inclusiv *contextul*. Abordarea mecanicistă izola părțile/elementele comunicării pe care experiența ni le oferă în totalitate şi de aceea, la sfârşitul analizei procesului de comunicare, modelul era atomist. Însă un sistem reprezintă un tot ireductibil la suma componentelor lui. "Legăturile care unesc elementele unui sistem sunt atât de strânse încât modificarea unui element va atrage modificarea tuturor celorlalte, a întregului sistem" [199, p. 123].

– **al patrulea principiu**: modelul este *relațional.* Semnele nu reprezintă, ele exprimă relația şi se află în interior, în persoane, lucruri, obiecte care exprimă şi sunt exprimate [125, p. 102].

Conform teoriei matematice, informația se prezintă ca *date*, adică un ansamblu de semnale fără "semnificație" [126, p. 30]. Mesajul (datele) este un simplu lanț de semne. Acest tip de comunicare a fost descompus într-un proces material. Însă această teorie nu a fost acceptată, deoarece termenul "informație" utilizat are o accepție foarte particulară, de "ansamblu de semnale lipsite de semnificație. Informația (mesajul/datele) este indiferentă la conținutul pe care i-l atribuie expeditorul şi destinatarul"[126, p. 40]. C. Shannon caracterizează fenomenul comunicării drept "reproducere într-un punct dat, în mod exact sau aproximativ, a unui mesaj selecționat într-un alt punct" [131, p. 44]. În studiul comunicării se identifică în acest sens trei tipuri de probleme:

– probleme tehnice – cu câtă acurateție pot fi transmise simbolurile comunicării;

– probleme semantice – cât de precis poartă simbolurile transmise înțelesurile dorite;

– probleme legate de eficienţă – cât de eficient va influenţa conduita, în direcţia dorită, înţelesul recepţionat.

Din studiul modelului matematic asupra comunicării devine evident, aşa cum observă şi J. Friske, că C. Shannon şi W. Weawer oferă un răspuns adaptat doar la primul nivel, acesta fiind şi cel pe care cercetarea celor doi îşi propune să-l explice [77].

C. R. Berger şi S. H. Chaffee au fundamentat o latură a teoriei informaţiei, intitulată *teoria reducerii incertitudinii*. Ei sugerează că oamenii comunică pentru a reduce incertitudinea şi, prin aceasta, pentru a-şi face mediul mai predictibil [10].

În anii ‘50 ai sec.XX îşi ia avânt cibernetica. Ea este o teorie care a apărut din cercetarea asupra organizării, de natură comunicaţională a noilor maşini artificiale, a noilor tehnologii. Atunci s-a conturat şi teoria psihologică a comunicării. Comunicarea cibernetică reprezintă o legătură organizaţională care se realizează prin transmitere şi schimb de semnale [135]. N. Wiener a intenţionat să dezvolte o ştiinţă generală a comunicării, aplicabilă deopotrivă omului şi maşinii. Cibernetica (termen care derivă din greacă şi înseamnă “cârmaci, conducere”) pune accent pe *feedback*, care cuprinde procedeele de control ce permit unui sistem să se adapteze la modificările contextului. Importanţa feedback-ului devine astfel primordială asupra reuşitei unei acţiuni. “Pentru o acţiune efectivă asupra lumii exterioare, esenţial nu este numai ca noi să posedăm buni efectori, ci ca performanţa acestora să fie semnalată înapoi corect” [200, p.135].

Autorul observă că este necesară identificarea unui optimum al *feedback*-ului; aceasta pentru că un *feedback* excesiv poate să se constituie într-o piedică la fel de serioasă pentru activitatea organizată ca şi un *feedback* insuficient.

Teoria comunicării elaborată de Şcoala de la Palo Alto (G. Bateson, P. Watzlawick) se bazează pe trei ipoteze esenţiale:

– esenţa comunicării constă în procese relaţionale şi interacţionale. Elementele contează mai puţin, importante sunt relaţiile dintre ele. Deci abordarea este foarte sistemică;

– orice comportament uman are o valoare comunicativă;

– tulburările psihice ale personalităţii pot deveni perturbări ale comunicării dintre individul purtător de simptome şi anturajul lui [199, p. 45-48].

În acest sens Y. Winkin subliniază: “Complexitatea celei mai nesemnificative situaţii de interacţiune este atât de mare, încât ar fi zadarnic să vrem s-o reducem la două sau mai multe variabile care să funcţioneze liniar. Cercetarea în comunicare trebuie concepută în termeni de niveluri de complexitate, de contexte multiple şi de sisteme circulare” [22, p. 51].

E. T. Hall publică lucrarea intitulată *The Silence Language,* fundamentând bazele proxemicii [apud 125]. Cercetătorul se centrează asupra rolului jucat de spațiu ca element de interacțiune, deosebind trei tipuri de spațiu, utilizate de diverse culturi în mod distinct:

– *spațiul cu organizare fixă* (oraşe, camere, case), în experimentul nostru este clasa unde se desfăşoară orele de limbă străină;

– *spațiul cu utilizare semifixă* (mobilier, uşi etc.), în experimentul nostru este mobilierul din clasă: mese, scaune;

– *spațiul informal* (desemnând distanța care se observă între persoanele aflate în interacțiune, această distanță distribuindu-se pe palierul a patru niveluri: intimă, personală, socială, publică).

Postulând că orice comportament în situație de interacțiune are o valoare de mesaj, Şcoala de la Palo Alto defineşte o "logică" (reguli, concepte) proprie acestui tip de comunicare. Scopul ei este să aibă o viziune de ansamblu asupra situațiilor reale.

M. Godelier face distincția între *metoda structurală* şi *structuralism*. Modelul lingvistic structuralist al lui F. de Saussure se va extinde la studiul tuturor sistemelor de semne. F. de Saussure nu foloseşte termenul comunicare, dar "circuit al vorbirii" [125, p. 44].

Teoriile structurale presupun un demers complex de extindere de la premisele unei şcoli lingvistice (dezvoltată de F. de Saussure) la alte domenii de studiu umanist (antropologie, istorie, literatură). Pentru F. de Saussure, limba este o adevărată instituție socială, iar vorbirea este o activitate care aparține individului. Savantul a avut intenția de a dezvolta o știință generală a tuturor limbajelor (vorbite sau nu), a tuturor semnelor sociale: "Se poate concepe o ştiință care studiază viața semnelor în sânul vieții sociale... o vom numi semiologie. Ea ne învață în ce constau semnele şi ce legi le conduc" [131, p. 66].

Structuralismul concepe comunicarea ca un ansamblu de reguli care preexistă individului şi sunt preluate de către acesta. Ca exponent al curentului structuralist, C. Levi-Strauss vedea necesitatea obiectivității înregistrării unor date ca primând asupra impactului pe care subiectivitatea îl poate avea în experiența socială, în general, şi în experiența comunicațională, în particular [122].

R. Jakobson consideră că limba este un sistem care nu cunoaşte altă ordine decât pe a sa proprie. El arată câteva reguli de funcționare a limbajului şi propune schema unei comunicări cuprinzând şase elemente constitutive:

- *Funcția expresivă* este centrată pe emițător şi vizează exprimarea directă a atitudinii subiectului cu privire la ceea ce vorbeşte (*spre exemplu:* **elevul X citeşte textul** *Negocierile* [Les négociations]);

- *Funcţia conotativă* defineşte receptorul şi modul în care limbajul este utilizat pentru a-l determina pe acesta să adopte un anumit comportament (*spre exemplu:* **receptarea informației exprimate**);
- *Funcţia poetică* evidențiază mesajul comunicațional; în experimentul nostru nu se utilizează, deoarece cercetăm lexicul specializat;
- *Funcţia referențială* caracterizează contextul (**Definiți noțiunea „economia de piață”**);
- *Funcţia fatică* delimitează aria de dezvoltare relațională a comunicării, verificând dacă circuitul mai funcționează (**Definiți noțiunea „economia de piață” în Republica Moldova**);
- *Funcţia metalingvistică* se referă la acțiunea de verificare a utilizării aceluiaşi cod (**Considerați că țara noastră poate adera la economia europeană?**) [apud 9].

Psihanalistul francez J. Lacan a elaborat o teorie bazată pe relația dintre limbaj şi inconştient şi pe autonomia semnificantului. În concepția sa, există o relație între structura limbajului şi structura inconştientului, iar “limbajul reprezintă condiția inconştientului” şi „nu există inconştient decât la ființa vorbitoare” [125, p. 55].

Lingvistul american N. Chomsky a realizat o analiză dinamică a limbajului axat pe fraze, în care relevă distincția clară între limbă şi vorbire. El consideră că limbajul este un sistem de exprimare a gândirii, şi nu un mijloc de a comunica sau de a face ceva: “Nu am nici cea mai mică intenție de a determina auditorul să afle sau să recunoască ceva; ceea ce spun are un sens strict şi eu cred în ceea ce spun” [125, p. 57].

Ch. Morris a contribuit la elaborarea unei doctrine generale a semnelor. El sugerează ca aceasta să fie denumită *semiotică* sau *semiologia*. Semiologia îşi propune să studieze raporturile dintre simboluri şi comportamentul uman [136].

C. Levi-Strauss vede acțiunea de comunicare prin intermediul instrumentului său: limbajul [122, p. 116].

Pentru H. Garfinkel, societatea nu poate fi decât o realitate obiectivă, iar actorii comunicării nu pot fi priviți – aşa cum o face sociologia pozitivistă – ca marionete incapabile de interpretare, ca “idioți culturali”, cum se exprimă autorul, care nu fac decât să acționeze mecanic pe baza unor preconstrucții comunicaționale [80, p. 31].

Ca reacție la teoriile structurale (care urmăreau evidențierea primatului unor dimensiuni sociale ale comunicării asupra persoanei văzute în realitatea ei practică), începând cu anii’ 60 ai secolului trecut, s-au dezvoltat mai multe curente care urmăreau alte perspective – persoana, grupurile, raporturile intersubiective în experiența vieții cotidiene. Aceste abordări, numite *sociologii interpretative*, cuprind mai multe teorii care au vizat fenomenul comunicațional. Dintre acestea, ne vom opri asupra *interacționismului simbolic* şi *etnometodologiei*.

Curentul *interacţionist* este rezultatul cercetărilor sociologilor reuniţi în aşa-numita Şcoală de la Chicago. Pentru H. Blumer, creatorul conceptului, interacţionismul subliniază natura simbolică a vieţii sociale. În 1969, H. Blumer rezumă acest demers în trei premise principale: "Prima premisă este aceea că oamenii acţionează faţă de lucruri pe baza semnificaţiilor pe care le au pentru ei aceste lucruri. A doua este că semnificaţia acestor lucruri derivă sau se naşte din interacţiunea socială a unui individ cu ceilalţi actori. A treia este că aceste semnificaţii sunt utilizate şi modificate într-un proces de interpretare efectuat de individ în raportul său cu lucrurile pe care le întâlneşte" [130, p. 105].

După anii' 60 cercetările iau o orientare diferită de cea a sociologilor funcţionalişti, ocupându-se de analiza limbajelor ca activităţi sociale. Este vorba de studiul *actelor de comunicare*. În 1964, D. Hymes, împreună cu un grup de alţi cercetători, definesc liniile unui program vast: etnologia, şi nu lingvistica, comunicarea, şi nu limbajul sunt cele care trebuie să furnizeze cadrul de referinţă în interiorul căruia să se poată defini locul limbii în cultură şi societate [103].

Teoria comunicării din perspectiva teoriilor învăţării priveşte comunicarea umană ca fiind un proces "care conectează indivizii între ei şi cu mediul în care trăiesc (…) comunicarea este fie un răspuns la un stimul anterior (*feedback*), fie un fapt dat, care să constituie punctul de pornire al unei noi secvenţe de asociere a stimulului şi răspunsului" [131, p. 51-52]. Comunicarea umană este de esenţă deliberată prin intenţionalitatea limbajului.

O comunicare eficientă presupune obligatoriu nişte elemente de care depinde realizarea întregului proces comunicaţional. În literatura de specialitate se vorbeşte despre următoarele elemente ale comunicării: emiţătorul, receptorul, mesajul, feedback-ul, canalul de comunicare şi contextul [148, p. 18].

Emiţătorul reprezintă un individ, un grup sau o instituţie care posedă o informaţie mai bine structurată decât receptorul; presupune o stare de spirit (motivaţie); presupune un scop explicit (alăturat mesajului) şi unul implicit (motivul transmiterii mesajului, uneori necunoscut receptorului) [100].

Receptorul este un individ, un grup sau o instituţie cărora le este adresat mesajul sau intră în posesia lui în mod întâmplător şi primesc mesajul într-un mod conştient. Receptorul este foarte important în construirea unei relaţii de comunicare eficiente; atunci când defineşte comunicarea, M. F. Agnoletti consideră chiar că aceasta "este un proces complex, în care informaţia şi mesajul sunt mai puţin importante decât chestiunea esenţială de a şti cui te adresezi"[139, p. 63].

Mesajul presupune un mozaic de informaţii obiective, judecăţi de valoare care privesc informaţiile (subiectiv) şi judecăţi de valoare şi trăiri personale în afara acestor informaţii etc. "Mesajele includ datele transmise şi codul de simboluri care intenţionează să ofere un înţeles

specific, particular acestor date" [98, p. 431]. Cercetătorii T. K. Gamble şi M. Gamble afirmă că mesajele "sunt transmise prin mai multe canale; astfel, nivelul şi forma interacțiunii sunt definite de caracteristicile contextului" [78, p. 126]. J. R. Freund şi A. Nelson notează că există cel puțin *patru* forme diferite de mesaj [78, p. 145]:

– mesajul care există în mintea emițătorului (regăsit ca atare în gândurile acestuia);

– mesajul care este transmis de emițător (definind modul în care transmițătorul codează mesajul);

– mesajul care este interpretat (decodat de receptor);

– mesajul care este reamintit de acesta.

Feedback-ul este o componentă deosebit de importantă a comunicării. T. K. Gamble şi M. Gamble definesc *feedback*-ul drept "toate mesajele verbale şi nonverbale pe care o persoană le transmite în mod conştient sau inconştient ca răspuns la comunicarea altei persoane" [78, p. 151]. J. G. Longenecker spune că feedback-ul "este necesar pentru a determina măsura în care mesajul a fost înțeles, crezut şi acceptat"[126, p. 497]. *Canalul de comunicare* este un element al procesului de comunicare, reprezentând calea ce permite difuzarea mesajului; ca determinante principale putem aminti: presupune o coerență de comunicare între emițător şi receptor şi este principalul spațiu pentru factorii perturbatori.

Modalitatea în care circulă fluxul de comunicare într-o arie interacțională poartă numele de *rețea de comunicare*. Deosebim *patru* rețele de comunicare: rețeaua în formă de "X" (denumită şi "stea"); rețeaua în formă de cerc (mai detaliat a se vedea 7, p. 322; 126, p. 381; 186, p. 389; 139, p. 202-203; 4, p. 524-525); canalul – "rețea"; rețeaua în formă de "Y" (sau în formă de lanț; [20, p. 39-79]). În experimentul nostru au fost utilizate aceste patru tipuri de rețea de comunicare în diverse perioade ale cercetării prin realizarea tehnicilor de comunicare în cadrul orelor de limbă franceză.

Contextul comunicării reprezintă cadrul (fizic şi psihopedagogic) în care se produce comunicarea. Există cel puțin *trei dimensiuni ale contextului comunicării*:

– *dimensiunea fizică* este definită de ansamblul elementelor din mediul înconjurător, care au o contribuție (pozitivă sau negativă) în procesul comunicării;

– *dimensiunea psihosocială* a contextului include, spre exemplu, rolurile participanților, elemente de cultură socială, apartenența la anumite grupuri, mentalități şi statusuri formale sau informale etc.;

– *dimensiunea temporală*, care include timpul istoric şi timpul actual.

Fiind un caz particular de interacțiune, comunicarea în sistemul lumii vii atinge, în forma sa umană, un punct maxim. Se are în vedere atât complexitatea procesului, formelor, conținuturilor şi nivelurilor comunicării, cât şi diversitatea codurilor, canalelor, situațiilor, modalităților, în care se produce [185, p. 240]. Comunicarea verbală determină evoluția procesului de umanizare şi de

formare a conştiinţei, deci a gândirii umanizate [195, p. 52]. Comunicarea se modelează pe sine, având capacitatea de a transmite informaţie. Momentul esenţial al comunicării, conform viziunii lui Б. Ф. Ломов, îl constituie interacţiunea dintre subiecţi, parteneri de comunicare [210, p. 17]. Influenţa comunicării asupra personalităţii este determinată de crearea unui fond spiritual comun graţie schimbului de idei, valori, atitudini etc., care se face în comunicare. Individul îşi însuşeşte acest fond şi totodată contribuie la crearea şi la dezvoltarea lor continuă [13, p. 18]. În opinia cercetătoarei T. Slama-Cazacu, comunicarea influenţează asupra dezvoltării intelectuale prin instrumentul său principal – limbajul. Cercetătoarea relevă caracterul dinamic al legăturii dintre gândire şi limbaj [181, p. 331].

Despre influenţa comunicării asupra dezvoltării psihice în ontogeneză vorbeşte М. И. Лисина [209, p. 31]. Rolul comunicării în dezvoltarea psihică se explică prin ideea că orice comunicare prezintă un tip specific de activitate. În funcţie de numărul participanţilor şi de tipul de relaţie dintre ei, distingem cinci tipuri de comunicare, şi anume:

– *Comunicarea intrapersonală*, în care emiţătorul şi receptorul sunt indiscernabili;

– *Comunicarea interpersonală diadică* presupune strict doi participanţi şi ocupă un loc aparte în ierarhia tipurilor de comunicare, deoarece prezintă mai mult decât oricare dintre acestea, calitatea de a influenţa opiniile, atitudinile sau credinţele oamenilor;

– *Comunicarea de grup* este o altă ipostază a comunicării interpersonale, ce presupune mai mult de doi participanţi;

– *Comunicarea publică* implică prezenţa unui emiţător unic şi a unei multitudini de receptori;

– *Comunicarea de masă* presupune adresarea de mesaje unor destinatari necunoscuţi [67, p. 77-86].

De asemenea, distingem comunicare scrisă şi comunicare orală [a se vedea 67; 185]; comunicare verbală, paraverbală şi nonverbală; comunicare accidentală, subiectivă şi instrumentală [a se vedea 104; 148]. Bahktine scria că "limbajul constă în comunicarea verbală concretă, şi nu în sistemul lingvistic abstract al formelor limbii, cu atât mai puţin în psihismul individual al locutorilor" [117, p. 137].

* * *

1. Au fost analizate mai multe modele ale comunicării dintr-o dublă perspectivă: sistemică şi dinamică. Modelele prezentate urmează tendinţa care se regăseşte şi în definiţii, existând tipuri simple, liniare (exemplu, cel al lui C. Shannon şi W. Weawer), dar şi din ele care încearcă să surprindă echilibrul procesului de comunicare (D. Berlo), acestea fiind o acţiune multiinfluenţabilă. În cadrul experimental a fost aplicat modelul lui D. Torrington (*Anexa 4*), deoarece structura acestuia este funcţională în procesul didactic, accentuându-se rezultatele de

codare şi de decodare a informației; are puncte de control, ceea ce permite verificarea recepționării mesajului la fiecare etapă.

2. Majoritatea teoriilor cu privire la comunicare demonstrează interferența ei cu diferite domenii ale științei (matematică, sociologie, psihologie, antropologie etc.). Un interes aparte pentru cercetarea noastră reprezintă teoriile structurale, mai ales teoria lui R. Jakobson despre funcționarea limbajului, comunicarea prezentând şase elemente constitutive, numite funcții: expresivă, conotativă, poetică, referențială, fatică şi metalingvistică.
3. Definițiile comunicării pot fi clasificate în definiții de natură instrumentală (care descriu comunicarea prin componentele sale, aşa cum se produce aceasta) şi definiții de natură analitic-investigativă (care încearcă să observe comunicarea dincolo de activitatea strictă de transmitere-receptare a unui mesaj).
4. Orice comunicare necesită luarea în considerație a contextului; fără context nu există sens şi nici contextele nu au sens decât atunci când sunt inserate într-un clasament al contextelor, formând contexte noi. Comunicarea înseamnă inserarea unui subiect complex într-un mediu la fel de complex. Dezvoltarea competențelor comunicative la limba străină în colegiu se realizează prin comunicare intrapersonală, interpersonală şi de grup.

În continuare ne vom referi la noțiunea de comunicare didactică, aceasta constituind un subcomponent al procesului de comunicare şi impactul acesteia în dezvoltarea competențelor comunicative, deoarece reprezintă un act sistematic şi logic de învățare.

1.2. Impactul comunicării didactice asupra dezvoltării competențelor comunicative

În activitatea de predare-învățare, profesorul exercită *influențe sociale specifice* – de natură educațională asupra elevilor, în deosebi prin *procesul de comunicare* [71, p. 85]. Când profesorul foloseşte *o comunicare inteligibilă*, urmăreşte să schimbe atitudinile şi comportamentele elevilor în acord cu cerințele curriculumului, cu obiectivele instructiv-educative. Acțiunile de influență socioeducative nu sunt univoce, ci reciproce, bilaterale. O formă de influență socioeducațională este persuasiunea, care este folosită în relațiile de comunicare dintre profesor şi elevi. Pentru a înțelege de ce unele influențe reuşesc, iar altele nu, în anumite situații de învățare, trebuie să ştim *factorii, condițiile* şi *modalitățile procesului de comunicare persuasivă.* Gh. Dumitriu distinge factori interni şi externi [71]. Factorii interni sunt: *biofiziologici*, care includ potențialul genetic, dezvoltarea fizică generală, echilibrul fiziologic, starea de sănătate, particularitățile organelor de simț; *psihoindividuali*: nivelul de cunoştințe, cantitatea şi calitatea experienței anterioare, scopuri, motive, nivel de aspirație, deprinderi de a învăța etc. Factorii externi sunt: *pedagogici*, care includ natura,

volumul, gradul de structurare şi de dificultate al conţinuturilor învăţării, personalitatea cadrului didactic, competenţele sale; *sociali*: climatul şi condiţiile familiale; *psihosociali*: grupul, relaţiile interpersonale, climatul stimulator sau frenator al clasei de elevi, comunicarea interpersonală, relaţiile socio-afective etc.; *ergonomici, igienici* etc. În procesul de comunicare sunt realizate două condiţii: *interne* (se exprimă prin anumite capacităţi [structuri cognitive] ce apar şi se dezvoltă ierarhic), *externe* (sunt independente de subiectul care comunică şi se referă la situaţiile-stimul ce aparţin contextului: raporturile de rol, natura şi conţinutul sarcinii didactice, gradul ei de complexitate şi dificultate). "Prin procesul comunicării verbale sau nonverbale, noi urmărim, aşadar, să fim receptaţi cum trebuie, să fim înţeleşi cât mai corect posibil, să fim acceptaţi de interlocutori şi să provocăm o schimbare de atitudine sau de comportament" [71, p. 87].

În literatura de specialitate se conturează direcţiile unei "pedagogii informaţionale" corelată cu o "teorie a informaţiei didactice", ceea ce implică şi o îmbogăţire terminologică, atât sub aspect cantitativ (noi concepte), cât şi calitativ (alte semnificaţii multiple ale aceluiaşi concept) [8, p. 76]. Apare deci ca obligatorie precizarea semnificaţiilor acordate în text, conceptelor principale: *comunicare educaţională* (sau pedagogică), *comunicare didactică*, *comunicare* [104, p. 237].

Comunicarea educaţională sau pedagogică este cea care mijloceşte realizarea fenomenului educaţional în ansamblul său, indiferent de conţinuturile, nivelurile, formele sau partenerii implicaţi. Faţă de aceasta, *comunicarea didactică* apare ca formă particulară, obligatorie în vehicularea unor conţinuturi determinate, specifice unui act de învăţare sistematică asistată. Din perspectiva educaţiei formale, comunicarea didactică constituie baza procesului de predare – asimilare a cunoştinţelor în cadrul instituţionalizat al şcolii şi dintre partenerii cu statut – roluri determinate: profesori – elevi/studenţi etc. Ambele apar ca forme specializate ale fenomenului extrem de complex şi dinamic reprezentat de comunicarea umană.

La ora actuală actul comunicării este privit ca o *unitate a informaţiei cu dimensiunea relaţională,* aceasta din urmă fiind purtătoare de semnificaţii, cea care contextualizează informaţia [115, p. 21]. Ca exemplu, citäm o informaţie imperativă ("Vino!", "Anunţă!" etc.) în funcţie de situaţie şi de relaţia dintre "actorii" comunicării, poate fi: poruncă, provocare, îndemn, sugestie, ordin, sfat, rugăminte, renunţare etc.

În anii' 50 domină teoretic perspectiva telegrafică. Interpretarea comunicării este înlocuită sau completată de noi viziuni interpretative [125, p. 30]. Dacă modelul telegrafic punea în mod excesiv accentul pe informaţie, ca primă dimensiune a comunicării, modelele contemporane valorizează alte aspecte: comunicarea ca interrelaţie (modelul interactiv) [148, p.18], comunicarea ca schimb de mesaje (modelul tranzacţional) [125, p. 75], comunicarea ca acţiune (modelul pragmatic) [136]. Perspectiva telegrafică asupra comunicării este înlocuită de modelul interactiv care analizează actul

comunicativ ca o relație de schimb între parteneri, care au fiecare *un dublu statut – emițător şi receptor*. Analiza exclusivă a informațiilor codificate prin cuvânt şi deci concentrarea pe mesajele verbale, pierde tot mai mult teren în fața cercetării diversității codurilor utilizate (cuvânt, sunet, gest, imagine, cinetică, proxemie etc.) şi acceptării multicanalității comunicării (vizual, auditiv, tactil, etc.) [104, p. 238]. În situația didactică, comportamentul interlocutorilor, în ansamblul său, are valoare comunicativă.

Comunicarea, ca formă de interacțiune, presupune câştigarea şi activarea competenței comunicative, care este deopotrivă aptitudinală şi dobândită [111, p. 29-31]. A fi profesor necesită nu doar cunoştințe de specialitate, dar şi capacitatea de a le "traduce" didactic sau, altfel spus, posibilitatea de a şti "ce?", "cât?", "cum?", "când?", "în ce fel?", "cu ce?", "cui?" etc., oferi.

Cercetările psihopedagogice, vizând comunicarea didactică, prezintă *o serie de caracteristici*:

– dispersarea şi necoordonarea datelor obținute până acum, fie şi pentru că s-a lucrat oarecum izolat: din perspectiva informaticianului [7], a metodicianului [84], a didacticianului [162], a psihosociologului [198], a lingvistului [46], a logicianului [114] etc.;

– statutul de noutate, ca problemă a cercetării pedagogice, pe care-l prezintă abordarea comunicării didactice;

– existența unui dezechilibru sub aspectul acoperirii problematicii. Sunt aspecte total ignorate (cauzalități diferite ale *feedback*-urilor în situații diverse, comunicarea laterală/transversală, raportul dintre accidental-subiectiv şi instrumental în comunicare în clasă etc.) şi altele explorate deja în profunzime: "învățarea oralului" [138], "dialogul în educație" [121], "pedagogia exprimării dezacordului" [58], "comunicarea nonverbală a profesorului" [85], "râsul, formă de interacțiune educativă" [75], "modelele argumentării în limbajul educațional" [170], "semiotica discursului didactic" [51] etc.;

– sublinierea necesității şi posibilității învățării comunicării de tip didactic şi de aici cerința elaborării unei didactici a comunicării pedagogice.

Comunicarea cu elevii are particularitățile sale, determinate de cadrul instituțional în care se desfăşoară şi de logica specifică a activității dominante – învățarea (ca modalitate esențială de instruire şi educare). Unii cercetători prezintă specificul comunicării educative şi didactice, urmărind coordonatele: factorii comunicării educative, circuitele de comunicare în clasă, raportul relație educativă–relație de comunicare, blocaje ale comunicării educative, randamentul comunicării didactice etc. [153, p. 151-167]. Studiile mai recente subliniază şi alte caracteristici [104, p. 246]:

• *dimensiunea explicativă a discursului didactic este pronunțată*, deoarece ea vizează, întâi de toate, înțelegerea celor transmise. Predarea/învățarea are ca scop înțelegerea conținutului propus (Modulul *Relații de afaceri şi secretariat comercial*, submodulul *Acte în relațiile de muncă*:

structura unui *curriculum vitae*: **nume, data şi locul naşterii, naţionalitatea, situaţia familială, domiciliul actual, formarea profesională, specializări şi pregătire în profesie, alte pasiuni**);

• *structurarea comunicării didactice conform logicii pedagogice*, ceea ce înseamnă înţelegerea adevărului ştiinţific, nu doar simpla lui enunţare;

• *rolul activ pe care îl are profesorul faţă de conţinuturile ştiinţifice cu care va opera.* În procesul didactic profesorul selectează, organizează, personalizează conţinuturile educaţionale, ghidat fiind de curriculumul la limba franceză aplicată şi de manualul pentru care a optat;

• *combinarea, în mod curent, în cadrul comunicării în clasă, a celor două forme verbale: oralul şi scrisul* (competenţele specifice formulate în curriculum (*Anexa 1*) se axează pe sarcinile didactice orale şi scrise);

• *personalizarea comunicării didactice* face ca acelaşi cadru instituţional, acelaşi conţinut formal (curriculum, manual), acelaşi potenţial uman (clasa/clasele de elevi) să fie explorat şi exploatat diferit şi cu rezultate diferite, de profesori diferiţi. Fiecare profesor accentuează una sau alta din dimensiunile comunicării – cea informativă, cea relaţională, cea pragmatică etc. Pe lângă cele analizate până acum, enumerăm o altă serie de trăsături, care contribuie la crearea unui univers specific al comunicării didactice:

• combinarea permanentă a comunicării verticale cu cea orizontală în forme organizate (lucru pe grupe, sarcini colective etc.) spontane;

• finalitatea accentuată a comunicării, subordonată obiectivului didactic urmărit;

• dominarea comunicării verbale de către profesori în proporţie de peste 50-60%, la care se asociază şi tutelarea de ansamblu a actului comunicativ [193, p. 381-382].

În comunicarea didactică prezentarea cunoştinţelor îmbracă forme diferenţiate, în funcţie de auditoriul căruia îi sunt destinate. Se poate spune că limbajul didactic are un *destinatar precis definit* – variabil după nivelul, interesul, formele de utilizare viitoare a celor communicate.

Comunicarea didactică se desfăşoară pe bază de *denumiri* (recurgând la verbe care desemnează, invocă), *echivalenţe* (nelipsind parantezele), *caracterizări* (comparaţii– directe/implicite, ştiinţifice/comune, de popularizare), *analize şi sinteze*, *inducţii şi deducţii* [169]. Exemple: *Instrucţiune*: **substituiţi verbul „a vedea" prin unul dintre verbele următoare în frazele propuse (remplacez le verbe voir par un des verbes suivants dans chacune des phrases ci-dessous): se rendre compte, visiter, déceler, apercevoir, consulter, entrevoir.** *Instrucţiune*: **descrieţi activitatea unei agenţii de publicitate, utilizând următoarele expresii (décrivez l'activité d'une agence de publicité en vous servant du vocabulaire suivant): attirer l'attention, susciter l'intérêt, convaincre, discuter les plans, présenter les projets, exécuter les dessins, réaliser une ébauche, donner des instructions, établir l'objectif publicitaire, avoir du**

goût, avoir du jugement, avoir de la personnalité, lancer une nouvelle marque, trouver une idée, la mise en page, l'harmonie des couleurs etc.

Comunicarea didactică este una *direcţionată* (orientată, de ghidare, de dirijare), în funcţie de obiectivele stabilite. Aceasta se realizează prin ordinea de prezentare a cunoştinţelor, prin procedeele de evidenţiere a cuvintelor-cheie şi a principiilor de interpretare (codurile de referinţă şi codurile de interpretare), prin semnele şi simbolurile folosite, prin instrucţiunile oferite, prin modul de formulare şi de ordonare a întrebărilor, prin planul de ierarhizare şi succesiune, prin organizarea introducerii în temă, prin rezumatele oferite. De asemenea, comunicarea didactică se realizează prin exemplele şi schemele utilizate (*se prezintă următoarea informaţie*: **Texte *L'offre***:

a) explicaţi înţelesul contextual al cuvintelor şi expresiilor următoare:

- **l'offre** - quantité d'un bien qui peut être vendue sur le marché à un prix donné;
- **l'offrant** - personne qui offre le plus haut prix;
- **joindre** – annexer une documentation, attacher qqch;
- **libeller les prix** – exprimer les prix en monnaie étrangère;
- **observer le délai de livraison** – respecter le temps de remettre une commande à un acheteur;

b) formulaţi într-un enunţ informaţia de bază: **Dans une offre il faudra libeller les prix en monnaie étrangère**;

c) propuneţi o listă a cuvintelor-cheie: **l'offre, une demande, un client, la marchandise, la livraison, les modalités de paiement, le produit, le marché mondial**;

d) prezentaţi o variantă prescurtată a textlui:

L'offre repond à une demande précise formulée par un client. Elle peut être une offre ferme. Une offre devra être accompagnée de plans, de dessins, d'indications de montagne, de schémas. Dans son offre, le fourniseur veillera à indiquer des délais de livraison qu'il est en mesure d'observer. Les marchandises sont vendues au prix du marché mondial. Dans une offre, il faudra toujours libeller les prix en monnaie étrangère. L'offre reçue intéresse l'acheteur.).

Comunicarea didactică este una *centrată pe competenţele* şi *pe nevoile, posibilităţile şi dorinţele elevilor*. Altfel spus, comunicarea didactică este una *evaluativă* şi *autoevaluativă* atât pentru profesor, cât şi pentru elev. Dominantă rămâne calitatea *formativă* a comunicării didactice, profesorul exercitându-şi influenţa simultan asupra conţinuturilor şi asupra elevului [104; p. 142], prin atitudinile superioare induse, prin comportamentele stimulate [188]. Fiind înţeleasă ca o comunicare interpersonală şi de grup, comunicarea didactică este o interacţiune, în care au loc acţiuni explicite/directe ori implicite/indirecte. Comunicarea didactică definită prin intenţia de a transforma statutul intern al interlocutorului poate lua formele *directă/explicită* şi

indirectă/implicită. Comunicarea explicită numeşte intenţia acţiunii exercitate de educator, comunicarea implicită se realizează prin intermediul altor acţiuni din care se va înţelege scopul urmărit. Ceea ce vrea să se spună este exprimat indirect.

Comunicarea didactică se prezintă ca:

– *asertivă*, profesorul asumându-şi responsabilitatea pentru adevărul celor exprimate. Prin aserţiunile sale, fiecare prezintă nu numai cunoştinţele, ci şi starea psihologică definitorie (**transmiterea informaţiei cu referire la actele şi operaţiile comerţului internaţional**);

– *directivă,* a îngloba tentativele locutorului de a propune influenţe interlocutorului. Direcţionarea este posibilă când cele spuse concordă cu realitatea şi corespund comportamentului formatorului (în cadrul temei *Acte în relaţiile de muncă*, propunem indicaţiile: **redactaţi un anunţ după model, redactaţi curriculum vitae, redactaţi un contract de vânzare–cumpărare**);

– *angajantă,* promiţându-se, explicit sau implicit, ajutorul necesar pentru parcurgerea drumului spre care au pornit. Promisiunea este crezută şi îşi păstrează valoarea dacă începe să se întâmple ceva în statutul intern şi extern al elevului (se realizează prin formularea mesajului: **ascultarea activă, formularea adecvată a întrebărilor, redactarea rezumatelor referitoare la subiectele propuse** etc.);

– *expresivă,* dezvăluind starea psihologică specifică locutorului în raport cu partenerii săi (lauda, dezaprobarea, convingerea, aprecierea, opinia despre cele discutate);

– *declarativă,* ajustarea reciprocă între ceea ce se prezintă şi ceea ce începe să se întâmple în statutul elevilor (*exemplu*: dezvoltaţi tema: **Interdependenţa ofertă–preţ pe piaţa naţională şi mondială**) [172, p. 122].

Întrebările reprezintă, de asemenea, un mod de a dezvolta relaţiile, care urmăresc îmbogăţirea informaţiilor şi aprofundarea înţelegerii, dar şi înlăturarea ambiguităţilor şi chiar a neînţelegerilor. Valoarea pedagogică, semantică şi euristică a întrebărilor permite gândirea comunicării didactice ca una axată pe întrebări şi desfăşurată cu ajutorul lor [188, p. 123]. Expunem tipurile de întrebări (deschise, închise, manipulatorii, defensive, "pentru ce", „de ce") care dirijează şi definesc o comunicare didactică specifică elevului din colegiu.

Întrebările deschise oferă elevului posibilitatea să se manifeste, să prezinte ritmul gândirii, preocupările, trăirile, sensurile personale date percepţiei unor evenimente dintre cele mai diverse şi mai interesante. Aceste întrebări nu sunt în manuale, în curriculum, ci trebuie inventate, astfel favorizându-se cunoaşterea interlocutorului şi elaborarea strategiei de interrelaţionare (*exemplu:* **Cum poate funcţiona o societate comercială în ţara noastră**?).

Întrebările închise obligă la răspunsuri afirmative sau negative şi pot surprinde şi genera sinceritate. Ele introduc o ruptură, o fracţionare a comunicării, riscând, prin repetitare, să se

transforme în interacțiune unică (*exemplu*: **Aveți relații comerciale cu anumite societăți comerciale? Expuneți-le**.).

Întrebările manipulatorii induc răspunsul pe care îl doreşti de la interlocutor (*exemplu*: **Este adevărat că ați vrea să prezentați rolul publicității în activitatea comercială a agenției de turism X?**).

Întrebările defensive împiedică apropierea de locutor. Sunt întrebări ecran, în care replicile, se opresc prin schimbarea subiectului, a nivelului, a reperelor de apreciere etc. (*exemple*: **Vrei să-mi spui părerea ta despre turismul rural?, Ce ştii despre turismul rural în țara noastră?**).

Întrebările "pentru ce", „de ce" cer explicații tuturor fenomenelor, atitudinilor, rezultatelor, proiectelor etc. Ele au rolul de a determina deprinderi utile, dar pot şi inhiba interlocutorul (*exemplu*: **De ce se organizează expoziții şi târguri naționale şi internaționale?**) [188, p. 123].

Acestor categorii de întrebări le sunt alăturate întrebări intrusive, jignitoare, *întrebări indirecte,* pe care le includem în categoria celor manipulatorii, *întrebări auto-reflexive* sau *proiective,* uşor de regăsit în categoria celor deschise [167] (*exemplu*: **Ați cumpărat vreodată produse bazându-vă doar pe publicitate? Preferați să mergeți la cumpărături la piață sau în supermagazine? Care este rolul informaticii în operațiile financiare?**).

Acestui mod de comunicare îi corespunde ascultarea. R. B. Adler arată că ascultarea celuilalt ocupă 21% din activitate, pe cel mai înalt nivel aflându-se ascultarea surselor mass media – 32%, urmând – în ordine descrescătoare – 17% lectura, 16% expunerea orală, 14% scrisul [2]. Soluția ar fi ameliorarea capacităților, abilităților de ascultare la înțelegerea mesajului celuilalt şi preocuparea pentru răspunsurile oferite partenerilor. Ascultarea face posibilă stabilirea unei relații de egalitate, partenerii cunoscându-se unii pe alții. Permite trăirea experienței celuilalt pentru "a simți lumea lui interioară şi semnificațiile intime ca şi cum ar fi ale noastre, deci nu vom uita niciodată că nu sunt ale noastre" [155, p. 72].

Actul de comunicare didactică are drept scop alternanța *acțiunilor de diagnosticare* cu *acțiunile didactice propriu-zise*.

Acțiunile de diagnosticare presupun clasificarea, interpretarea şi inferența activităților corespunzătoare [119, p. 1024]. *Clasificarea* înseamnă operația de ierarhizare a nevoilor şi posibilităților în vederea adoptării unei atitudini adecvate în raport cu obiectivele stabilite. *Interpretarea* favorizează analiza stării reale a subiecților şi identificarea nevoilor corespunzătoare. *Inferența* presupune observarea comportamentelor individuale şi de grup de la momentul inițial.

Această acțiune se petrece în patru etape: *programarea operațiunilor* (tema *Scrisorile de reclamație*: **ascultarea informației propuse, evidențierea cuvintelor-cheie, delimitarea structurii acestui tip de srisoare, formulele comerciale curente pentru o scrisoare de**

reclamație, formulele finale de redactare a scrisorii de reclamație)*, definirea contextului* (**orice persoană-cumpărător este în drept să aducă reclamație argumentată unei societăți care i-a prestat marfa respectivă**), *selectarea obiectivelor* (**definiți noțiunea „o scrisoare de reclamație"; comentați scrisorile de reclamație propuse**) şi *acțiunea de valorificare* (**redactați o scrisoare de reclamație referindu-vă la un produs procurat, care nu corespunde cerințelor pieții**) [119, p. 1024]. *Programarea* operațiunilor porneşte de la concluziile fazei de diagnosticare prin care s-au stabilit şi nevoile elevului, dar şi cele ale educatorului. Definirea contextului, a situațiilor de comunicare, este momentul pregătitor pentru etapa următoare, în care obiectivele inițiale pot beneficia de strategii specifice şi chiar de modificări dictate de împrejurările concrete ale acțiunii.

* * *

1. Comunicarea, în general, şi comunicarea didactică, în special, reprezintă fenomene complexe şi dinamice. Reuşita comunicării didactice depinde de o serie de factori, condiții, particularități, caracteristici ale comunicării ca proces psihosocial. În cadrul învățării limbii străine în colegiu, comunicarea didactică se axează, în principal, pe factori interni psihoindividuali: nivelul de cunoştințe profesionale ale elevului, cantitatea şi calitatea acestor cunoştințe, de asemenea sunt importanți factorii biofiziologici: starea de sănătate, dezvoltarea fizică generală; dintre factorii externi ținem cont de cei pedagogici şi psihosociali.
2. Condițiile specifice comunicării didactice în cadrul predării/învățării limbii străine sunt de natură externă: raporturile de rol favorabile dintre profesor şi elev, natura şi conținuturile sarcinilor didactice, însă nu evităm condițiile interne care contribuie la dezvoltarea capacităților cognitive formate anterior.
3. Particularitățile specifice comunicării didactice în utilizarea limbii franceze ca limbă străină se axează pe un obiectiv specific (însuşirea lexicului economic în limba franceză şi utilizarea acestuia în situații concrete prin diverse exerciții lexicale şi gramaticale).
4. Caracteristicile comunicării didactice în colegiu constau în recepționarea informațiilor propuse în cadrul orelor de limbă străină aplicată prin selectarea, ordonarea, ierarhizarea activităților didactice; prin combinarea celor patru deprinderi integratoare: ascultarea, vorbirea, lectura şi scrierea în limba străină.
5. Fie directă sau indirectă, comunicarea didactică presupune prezența obligatorie a profesorului şi a elevului, care se află într-o relație biunivocă şi interactivă. Comunicarea didactică este o comunicare instrumentală convergentă, direct implicată în susținerea unui proces sistematic de

învățare. Aspectele supuse analizei converg spre ideea interpretării comunicării didactice ca fiind una dintre resursele majore ale procesului instructiv-educativ.

6. Procesul de comunicare, în general, şi cel de comunicare didactică, în special, contribuie nemijlocit la dezvoltarea competențelor comunicative ale elevului în învățământul profesional inițial.

1.3. Conceptul de competență şcolară ca bază pentru dezvoltarea competenței profesionale

Conceptul de *competență* este utilizat cu referire la rezultatele şcolare [93, p. 7]. În Republica Moldova termenul *competență* a fost preluat mult mai târziu, odată cu realizarea Reformei în învățământul preuniversitar, care a elaborat Curriculumul Național axat pe triada: *cunoştințe, capacități/competențe şi atitudini* [88]. În cadrul procesului instructiv-educativ competența se poate forma prin activități de integrare. Activitatea de integrare reprezintă situația în care elevul integrează *cunoştințele, priceperile, atitudinile* [17, p .27-31]. Unii cercetători prezintă noțiunea de *competență* prin următoarea formulă [18, p. 7]:

Capacități + Cunoştințe asociate → Resurse

Resurse + Situații semnificative → Competență

În viziunea altor autori competența se manifestă printr-o capacitate, iar aceasta din urmă se bazează pe un suport informațional. De asemenea, competența se constituie dintr-un ansamblu de resurse: *savoir-dire*, *savoir-faire* şi *savoir-être* [132]. *Competențele* reprezintă ansambluri structurate de cunoştințe şi deprinderi dobândite prin învățare, care permit identificarea şi rezolvarea în diverse contexte a unor probleme caracteristice unui anumit domeniu [149, p. 37]. Conform *Cadrului european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare*, competențele de comunicare includ competențele lingvistică, sociolingvistică şi pragmatică [24, p. 91]. W. Edmonson distinge două structuri ale comunicării verbale: cea de adâncime (structurile posibile), care presupune *competența comunicativă*, şi cea de suprafață (structurile verbale), care presupune *competența socială* a vorbitorului (*exemplu*: Redactați o corespondență comercială referitor la organizarea târgului internațional în oraşul X) [72, p. 163]. *Competența sociolingvistică*, ca o componentă a competenței comunicative, a contribuit la apariția noțiunii de *situație de comunicare* [190, p. 36]. Forma lingvistică este adaptată situației de comunicare (Cine vorbeşte? Cui? Cum? De ce? şi Când?).

Competența lingvistică reprezintă o componentă principală a competenței de comunicare, menționează P. Мильруд. Cu alte cuvinte, utilizarea limbii în activitatea verbal-meditativă

(*exemplu*: **Utilizaţi verbul** *a vedea* **cu diverse semnificaţii: a vizita, a consulta, a dezvălui/a descoperi, a observa**) [211, p. 3-14]. C. Prigorschi relatează componentele competenţei de comunicare, iar *competenţa lingvistică* este una dintre activităţile care contribuie la dezvoltarea celor *patru deprinderi lingvistice de comprehensiune şi exprimare orală şi scrisă*, în funcţie de cunoaşterea elementelor lexicale, a regulilor de morfologie, sintaxă, gramatică, semantică şi de fonologie necesare pentru a le putea practica [160, p. 26]. Altă componentă a competenţei de comunicare este *competenţa pragmatică,* pregătirea de a transmite mesajul comunicativ în situaţia comunicativă (*exemplu*: **Formulaţi propoziţii cu următoarele îmbinări de cuvinte: tratative comerciale, problema preţului, preţ ridicat sau scăzut, cerere adresată partenerului** etc.). Prin *competenţa cognitivă* acest autor înţelege pregătirea elevului pentru activitatea verbal-comunicativă, deoarece limba în scopuri comunicative poate fi învăţată numai ca instrument al gândirii, mesajul comunicativ creându-se ca rezultat al activităţii verbal-meditative (**redactarea unei scrisori comerciale presupune următoarea structură: antetul, numele şi adresa destinatarului, referinţele despre scrisoarea primită, data, obiectul scrisorii** [*exemplu*: **reclamaţie referitoare la calitatea produsului procurat**], **tipul şi numărul anexelor, adresarea, conţinutul scrisorii, numele emitentului**). Ultima componentă a competenţei de comunicare, arată C. Prigorschi, este *competenţa informativă,* adică stăpânirea conţinutului obiectului comunicativ. *Competenţa discursivă* vizează traducerea informaţiei în enunţuri orale sau scrise, intenţia de a comunica. Intenţia poate fi de a obţine informaţii, de a da un ordin, de a declara, de a da explicaţii, de a relata fapte etc. (*exemplu*: **Elevul relatează caracteristicile economiei de piaţă; elevul explică ce înseamnă oferta şi cererea pe piaţă; elevul elaborează un eseu pe tema:** *Economia de piaţă peste 10 ani în ţara noastră* etc.) [160, p. 26].

Componentele competenţei comunicative: competenţa lingvistică, verbală sau discursivă, competenţa sociolingvistică (mijloacele lingvistice în corespundere cu situaţia comunicativă), competenţa socioculturală şi cea strategică – selectarea strategiei adecvate în realizarea sarcinii comunicative sunt foarte importante în elaborarea unei strategii educaţionale în cadrul formării competenţelor de comunicare [apud 27, p. 95].

În viziunea cercetătorului Vl. Pâslaru, competenţele comunicative „prezintă achiziţii ale personalităţii elevului. Ele sunt desemnate de predicatele *a şti să faci, a fi în stare să.., a putea să..., a fi capabil să...*" [151, p. 216].

Pentru a comunica nu este suficient să cunoaştem limba, sistemul lingvistic şi să producem enunţuri corecte din punct de vedere gramatical – fapt care este denumit de cercetători, precum N. Chomsky *competenţă lingvistică*, ci să ştim cum să le folosim în funcţie de contextul social; nu

vorbim cu toți interlocutorii la fel, în împrejurări diferite sau în funcție de diversele intenții pe care le avem [125, p. 161-162].

D. Hymes, care opune competența de comunicare competenței de limbaj vorbit a lui N. Chomsky, scria: "Atâta timp cât construirea modelelor formale va fi mai importantă decât adecvarea la datele experienței şi, mai ales, atâta timp cât vom continua să considerăm gramatica un cadru de referință în interiorul căruia sunt organizate mijloacele lingvistice, în loc să considerăm că acestea se organizează în stiluri şi repertorii legate de situații, extinderea domeniului lingvistic va fi precum un călător care face înconjurul lumii: el se poate opri în fiecare port, fără a reuşi să perceapă, în nici unul dintre ele, savoarea şi căldura vieții" [103, p. 12]. N. Chomsky egala *competența* cu *savoir*, ceea ce nu este corect, deoarece competența nu înseamnă doar cunoaştere, ci şi abilitate, atitudine. În viziunea cercetătorului competența este, mai degrabă, o stare decât un proces.

După Parks, "competența de comunicare reprezintă gradul în care indivizii satisfac scopurile pe care şi le-au propus în interiorul limitelor situației sociale, fără să-şi rişte abilitățile ori oportunitățile de a urmări alte scopuri mai importante din punct de vedere individual" [apud 107, p. 820].

Pentru J. de Vito, competența de comunicare se referă "la propriile cunoştințe asupra mai multor aspecte sociale ale comunicării" [57, p. 6].

Alte abordări ale competenței de comunicare se concentrează asupra abilității de a manifesta comportamente de comunicare potrivite în situații concrete. Conform concepției lui Spitzberg şi Cupach, competența de comunicare vizează abilitatea de a demonstra comunicarea potrivită într-un context dat [apud 78, p. 38]. Iar Habermas a stabilit că fiecare act de comunicare competent trimite spre:

- prezentarea unei exprimări care să poată fi înțeleasă;
- afirmarea unor propoziții de cunoaştere;
- stabilirea unor relații sociale corecte;
- relevarea experienței vorbitorului [apud 107].

În contrast cu aceste abordări, McCroskey et al. (1984) văd competența de comunicare ca fiind distinctă de comportament/performanță: "Competența de comunicare necesită nu doar abilitatea de a performa în mod adecvat comportamente corecte de comunicare, în acelaşi timp, ea necesită înțelegerea acelor comportamente şi abilități cognitive care fac posibilă alegerea între comportamente" [apud 107, p. 820]. O încercare de a reuni aceste perspective o regăsim la F. M. Jablin et al. (1994), care au caracterizat competența de comunicare ca set de abilități, resurse

primare cu care un comunicator este capabil să utilizeze procesul de comunicare; aceste resurse includ cunoştinţe strategice (despre regulile şi normele de comunicare potrivite) şi capacităţi (caracteristici şi abilităţi, cum ar fi, în general, abilităţile de codare şi de decodare) [107].

Competenţa de comunicare înseamnă capacitatea cuiva de a se pronunţa asupra unui lucru, pe temeiul unei cunoaşteri adânci a problemei în discuţie [1, p. 177] şi care reuneşte dimensiunile de personalitate dobândite după un proces de formare [188, p. 41].

L. Şoitu evidenţiază câteva trăsături pe care trebuie să le aibă o persoană competentă în comunicare [188, p.47]. Una dintre acestea este prezenţa unui *larg evantai de comportamente*. Nevoia de a comunica motivează căutarea variantelor de intervenţie şi depunerea unui efort susţinut în menţinerea relaţiei. Cercetătorul L. Şoitu afirmă că o comunicare numai dacă trece de mine şi de tine poate deveni a noastră, noi oferind şansa altor legături [*apud* 27, p. 93]. A doua trăsătură este, pornind de la R. Adler, *complexitatea cognitivă*, care înseamnă capacitatea de a elabora scenarii diferite, dar atotcuprinzătoare pentru fiecare situaţie de comunicare. Acest lucru permite interlocutorilor să se integreze reciproc într-un univers care poate deveni comun [*apud* 27, p. 93].

În concepţia cercetătorului Vl. Pâslaru competenţa comunicativă reprezintă capacitatea de a recunoaşte un text literar (dar şi un text nonliterar – n.n.), de a conştientiza scopul lecturii, de a reda prin mijloace verbale/nonverbale valorile semiotice ale textului, de a-şi exprima atitudini şi afecţiuni proprii etc. [151].

Cercetătoarea T. Callo vorbeşte despre *asumarea relaţiei* sau despre *angajarea în relaţie* [27, p. 89]. Asumarea este o responsabilitate a iniţiatorului comunicării. Motivele pot fi diverse: să susţină o persoană, s-o ajute, s-o încurajeze, să completeze mesajul etc. [27, p. 89]. În documentele Consiliului Europei, sunt specificate trei constante ale noţiunii *competenţă comunicativă lingvală*, şi anume:

– lingvistică;

– sociolingvistică;

– paralingvistică (mimica, gesturile etc.).

Competenţa de comunicare cumulează întregul ansamblu de abilităţi personale: *a şti*; *a şti să faci*; *a şti să fii*; *a şti să devii*; ea este un rezultat egal al ştiinţei şi artei (măiestriei), neexistând un mod ideal de comunicare [27, p. 89]. O trăsătură esenţială a competenţei de comunicare este *dimensiunea relaţională.* O comunicare se rezumă, de fiecare dată, la satisfacţia provocată ori amplificată pentru cele două părţi. Nu este suficientă competenţa unuia, dacă interlocutorul este lipsit de abilităţi minime.

L. Iacob afirmă, în aceeaşi ordine de idei, că depăşind capacitatea lingvistică, care presupune cunoaşterea limbii, competenţa de comunicare reprezintă aptitudinile în care cunoştinţele lingvistice

şi socio-culturale sunt indispensabile [104, p. 237]. Ea include atât stăpânirea materialului verbal şi cel para- şi nonverbal, cât şi stăpânirea regulilor de plasament contextual al regulilor interacțiunii mutuale, al principiilor de politețe şi de ritualizare comunicațională.

L. Şoitu vorbeşte despre calea parcursă până la formarea competențelor: cunoaşterea datelor fundamentale, executarea rapidă, definitivarea competențelor, activitatea devenind automată. Pentru a genera comunicarea, precizează cercetătorul, urmează să se realizeze: formarea atitudinilor şi capacităților de comunicare; formarea priceperilor şi deprinderilor, abilităților de utilizare a arsenalului comunicativ [188, p. 163].

Rezumând cele enunțate, observăm că se conturează câteva trăsături de personalitate: *atitudinea, capacitatea, priceperea, abilitatea, cunoştințele*.

Cel mai des, deprinderea îşi are denumirea în funcție de acele acțiuni la a căror realizare se formează. În această ordine de idei, constată А. А. Алхазишвили, nu există *deprindere lingvală*. Deprinderile care se formează în baza limbii sunt numite verbale. În procesul instructiv, vorbirea elevilor va fi sesizată în actul comunicativ. Cercetătorul reuşeşte să formuleze una dintre cele mai importante *reguli din cadrul comunicării*: *elevul poate şi singur să-şi perfecționeze nivelul normativ, dar să-şi ridice nivelul vorbirii spontane poate numai în contactul cu partenerul de comunicare* [202, p. 100-104].

Ceea ce caracterizează o deprindere verbală, afirmă И. А. Зимняя, este corespondența lingvală şi verbală a exprimării, viteza realizării operațiilor verbale şi caracterul lor logic succesiv, depăşirea stării de încordare la alegerea formei verbale, eliminarea senzației de oboseală şi a unor operații intermediare [208, p. 141].

Acțiunile perfecte sunt *deprinderi*, iar modalitățile interne de realizare a acestor acțiuni sunt *operații*. Anume operațiile trebuie să fie duse până la automatism. Deprinderea este mai complexă, nu se reduce la automatism, dar îl include, constată cercetătoarea [27]. Într-adevăr, deprinderea poate fi definită ca un automatism *conştient de ceea ce se face*.

Е. Пассов afirmă că deprinderile sunt elemente care constituie priceperea şi accentuează că automatismul, printr-un antrenament suficient, formează o deprindere [212, p. 19].

Noțiunea de a *doua pricepere* sau de *pricepere creatoare* a fost introdusă în psihologia învățării limbilor străine de Б. Беляева, care consideră că *vorbirea adevărată este numai o a doua pricepere* [206, p. 27]. Pentru a fi formată, este necesară cunoaşterea şi comprehensiunea prin priceperea şi deprinderea primară, apoi, prin ele, apare priceperea creatoare.

А. Арутюнов susține că posedarea activității comunicative este o competență de a realiza acțiuni verbale de codificare şi decodificare a informației [203, p. 81]. Acțiunile se realizează în următoarea consecutivitate: formularea obiectivului, discutarea sarcinii, alegerea intențiilor

comunicative, verbalizarea, rezolvarea sarcinii, antrenamentul în rezolvarea sarcinilor analogice. Spre exemplu: pentru tema *Turismul – activitate comercială*, se formulează *obiectivul*: **demonstrați că turismul este o activitate comercială**; *discutarea sarcinii*: **enumerați sectoarele economice implicate în activitatea turistică**; *alegerea intențiilor comunicative*: **analizați contribuția acestor sectoare în dezvoltarea turismului**; *verbalizarea*: **fiecare elev evidențiază 1-2 sectoare economice mai importante în opinia fiecăruia**; *rezolvarea sarcinii*: **cum ar trebui să procedeze industria turistică pentru a spori numărul de vizitatori străini în țara noastră?**; *antrenament în rezolvarea sarcinilor analogice*: **propuneți alte probleme economice şi rezolvați-le după algoritmul propus**.

Н. Елухина deduce că *competența comunicativă* este stăpânirea unui set de priceperi complexe formate în bază de intenții [207, p. 16]. Iar Vl. Pâslaru arată că începutul priceperii este momentul când programul exprimării este alcătuit de vorbitorul însuşi [150, p. 19].

Studiind activitatea de vorbire, Е. Пассов prezintă gradul de interdependență în cadrul acesteia a unei serii de abilități: formarea deprinderii verbale, perfecționarea deprinderii verbale, dezvoltarea priceperii verbale.

Exercițiile care formează deprinderile verbale trebuie să corespundă anumitor cerințe:

1. Sarcina verbală care asigură motivarea acțiunii verbale.	*Află, confirmă dacă eşti de acord etc.*
2. Situativitatea.	*Raportarea fiecărei replici unor circumstanțe într-un sistem de interraporturi ale interlocutorilor*.
3. Orientarea atenției la scopul şi conținutul exprimării.	*Forma ramâne adiacentă*.
4. Combinarea tuturor aspectelor vorbirii.	*Mijloc de combinare, activitate umană şi exprimare ca produs*.
5. Modelarea comunicării prin fiecare element al exercițiului.	*Condiționarea comunicativă*.
6. Valoarea comunicativă a frazelor.	*Minimalizarea valorii tematice a enunțurilor*.
7. Caracterul economisirii de timp la realizarea exercițiilor.	*Efortul minim, dar cu randament* (efect).
8. Un număr suficient de exerciții de acelaşi tip.	*Antrenarea pentru siguranță*.
9. Asigurarea corectitudinii acțiunilor elevilor.	*Repere şi suficiență informativă*.
10. Combinarea fenomenelor formate separat.	*Integrarea funcțională*.
11. Simplitatea şi afectul.	*Materialul instructiv necesar*.

Tabelul 2. Formarea deprinderilor verbale (apud Е. Пассов) [27, p. 91-92]

Exercițiile verbale întotdeauna dezvoltă activismul verbal şi independența vorbitorului în raport cu stimulii exteriori, incită participarea la comunicare, pregătirea psihologică a elevului de a fi co/participant al comunicării [213, p. 154]. Е. Пассов ajunge la concluzia că priceperea verbală

este capacitatea de a dirija activitatea de vorbire, ea se include în însăşi activitatea de vorbire – vorbirea propriu-zisă, iar produsul acestei activități este exprimarea.

Observăm că definirea priceperii verbale este un element decisiv în definirea *capacității de comunicare*, pe care Е. Пассов, din păcate, nu o face, conchide T. Callo [27]. Dar ce este competența de comunicare, rămâne a fi o presupoziție, o posibilitate care urmează să se manifeste.

În acest sens, în aceeaşi ordine de idei, V. Wright distinge normele interne ale unei limbi, cele care exprimă *competența lingvistică* a vorbitorului acelei limbi; normele codificate explicit, care intră în clasa prescripțiilor şi cele care exprimă aşa-numita *competență comunicativă* – de utilizare strategică a limbii respective într-o anumită comunitate [*apud* 27, p. 21].

În viziunea autoarei L. Ionescu-Ruxăndoiu *competența comunicativă* presupune o relație reglementată între datele situației de comunicare şi modul de realizare a selecției materialului lingvistic [105, p. 25]. Tot aici întâlnim noțiunea de *idiolect* (aparține lui U. Ecco), care reprezintă inventarul deprinderilor verbale ale unui individ într-o anumită perioadă a vieții sale. Însă R. Jakobson nu consideră că este necesară utilitatea noțiunii, argumentând că totul este *socializat* [70, p. 324].

Când vorbim despre competența de comunicare, putem distinge două perspective: comportament şi cogniție. O a treia perspectivă, identificată de autori ca fiind una alternativă, este aceea adusă de modelul ecologic: conform acesteia competența de comunicare este un rezultat al interacțiunii dinamice dintre mediu şi dezvoltarea persoanei/grupului/organizației; dezvoltarea competenței de comunicare este influențată şi influențează la rândul ei mediul în fiecare proces care se produce.

* * *

1. În compartimentul 1.3. se conturează noțiunea de *competență de comunicare* şi *competențe de comunicare*. Competența de comunicare se manifestă prin capacitate lingvistică, iar aceasta se bazează pe un suport de informații.
2. Competențele de comunicare sunt alcătuite din competențele lingvistică, sociolingvistică şi pragmatică, fiecare dintre acestea manifestându-se prin activități de producere şi receptare orală şi scrisă.

Concluzii la Capitolul I

1. Cercetarea a implicat analiza mai multor modele ale comunicării dintr-o perspectivă sistemică şi dinamică. În dezvoltarea competențelor comunicative la limba franceză aplicată în colegiu este funcțională teoria lui R. Jakobson, care permite abordarea procesului didactic sub diverse aspecte: emiterea informației, recepționarea acesteia, contextul, mediul în care se află subiecții, realizarea

conexiunii inverse. Am acordat prioritate teoriilor comunicării din perspectiva învățării, deoarece procesul de dezvoltare a competențelor comunicative la limba străină aplicată se axează pe o logică sistematică a activității didactice. Diversitatea modelelor comunicării prezentate urmează tendința care se regăseşte şi la definiții, existând tipuri simple, liniare, dar şi modele care încearcă să surprindă echilibrul procesului de comunicare, fiind o acțiune multiinfluențată. În formarea profesională inițială a elevului am considerat util aplicarea modelului lui D. Torrington (*Anexa 4*).

2. Reuşita comunicării didactice în cadrul învățării limbii străine depinde de evidențierea factorilor, a condițiilor, a particularităților acestui proces în formarea profesională inițială a elevului din Colegiul Politehnic. O caracteristică definitorie a comunicării este codarea/decodarea mesajului reprezentată prin modelul lui A. Арутюнов.

3. În cercetarea noastră dezvoltarea competențelor comunicative se fundamentează pe integrarea celor trei tipuri de competențe: lingvistică, sociolingvistică şi pragmatică, axate pe activități de producere şi receptare orală/scrisă şi reprezintă o construcție teoretică de valorificare a procesului de comunicare, în general, şi de comunicare didactică în colegiu, în special.

CAPITOLUL II. COMPONENTELE COMPETENȚELOR COMUNICATIVE LA LIMBA STRĂINĂ ÎN COLEGIU

Cadrul european comun de referinţă pentru limbi: învăţare, predare, evaluare oferă o bază comună pentru elaborarea programelor de limbi străine, documentelor de referinţă, conţinutului examenelor şi criteriilor de examinare, a manualelor etc. În conformitate cu Prevederile acestui document, ne propunem să descriem în cercetarea noastră ce trebuie să înveţe elevii din colegiu care studiază o limbă străină pentru a o utiliza în scopuri comunicative profesionale, să enumerăm cunoştinţele şi deprinderile pe care aceştia (elevii) trebuie să le însuşească şi să le dezvolte. În fine, *Cadrul de referinţă* defineşte *nivelurile de competenţă*, care permit a evalua progresele elevilor la fiecare etapă a procesului de învăţare în colegiu. Prin stabilirea unor criterii obiective de descriere a competenței de comunicare facilităm recunoaşterea reciprocă a calificărilor obţinute în diverse contexte de învăţare şi contribuim la integrarea europeană a învățământului profesional inițial.

Dezvoltarea competențelor comunicative se efectuează prin dezvoltarea componentelor acestora: competența lingvistică, sociolingvistică şi pragmatică şi corelarea acestora dintr-o perspectivă interculturală, ceea ce contribuie la dezvoltarea armonioasă a personalității elevului şi a identității acestuia. Fiecare din aceste componente este constituită în special din cunoştinţe, capacităţi şi atitudini. Anume profesorii şi elevii au sarcina de a integra elementele variate pentru a forma şi dezvolta o personalitate sănătoasă şi echilibrată.

În cadrul procesului de predare/învăţare a limbilor străine este necesar să ne axăm pe nevoile, motivațiile, particularitățile şi resursele elevului, pe obiective reale, pe metode şi materiale didactice corespunzătoare, pe implementarea modalităților şi instrumentelor ce vizează programele de învăţare. Scopul actual este de a dezvolta un repertoriu comunicativ axat pe motivația elevului, pe capacitatea şi încrederea de a depăşi limitele mediului şcolar. Pentru integrarea europeană a învățământului profesional inițial este necesar de a promova şi a facilita cooperarea între instituțiile de învățământ din diferite țări, de a crea un fundament solid pentru recunoaşterea reciprocă a calificărilor în domeniul limbilor.

2.1. Dezvoltarea competenței lingvistice la elevii din colegiu

Competența lingvistică reprezintă cunoaşterea resurselor formale, pe baza cărora pot fi elaborate şi formulate mesaje corecte şi semnificative, precum şi identificarea capacității de a le

folosi. Componentele competenței lingvistice sunt constituite din subcompetențele lexicală, gramaticală, semantică, fonologică, ortografică şi ortoepică [24, p. 92].

Conform *Cadrului european comun de referință pentru limbi, subcompetența lexicală* constă în cunoaşterea şi capacitatea de a folosi vocabularul unei limbi care este alcătuit din *elemente lexicale* şi *gramaticale* şi din capacitatea de a le utiliza.

1. *Elementele lexicale* cuprind:

a) *Îmbinările de cuvinte şi locuțiunile* constituite din mai multe cuvinte, învățate şi folosite ca nişte ansambluri.

Îmbinările de cuvinte includ:

- *indicatorii unor funcții lingvistice, cum ar fi*: salutările: **Bonjour! Salut!; prezentarea: Enchanté!; formele de bun rămas: Au revoir! A bientôt!**
- *proverbele, expresiile idiomatice, expresiile familiare, sloganurile publicitare, micile afişe şi panourile la locurile de muncă au aceeaşi funcție:*

a) *publicitatea unui hotel*; *exemplu*: **„Notre hôtel Cosmos de catégorie A, situé dans le centre de la ville, hôtel qui a toutes les chambres avec salle de bains”**.

b) *Proverbele* ce conțin cuvântul *bani* (argent); *exemplu*: **qui a assez d'argent a assez de parents** (cel bogat are şi prieteni); **argent d'autrui nul n'enrichit** (lucrul străin nu încălzeşte, banul străin nu îmbogățeşte); **l'argent n'a point de maître** (banul n-are miros);

- *expresiile frazeologice*; *exemplu***: mettre à prix la tête de qn** (a promite o recompensă pentru capul cuiva); **faire argent de tout** (a scoate bani din piatră seacă); **prendre pour de l'argent comptant** (a crede orbeşte în ceva); **en être pour son argent** (a-şi prăpădi banii degeaba) etc.

Locuțiunile cuprind:

- *metaforele opace* din punct de vedere semantic; *exemplu*: **peine capitale** (pedeapsă capitală);
- *îmbinările de cuvinte, locuțiuni verbale*; *exemplu*: **à la suite de notre entrevue**...(în urma întâlnirii noastre...); **suite à notre conversation téléphonique du**...(ca urmare a conversației noastre telefonice din...); **dans les délais prévus**...(în termenele stabilite...); **le montant du capital**...(valoarea capitalului...); **quel que soit le moyen choisi**...(oricare ar fi mijlocul ales...); **renouer un contact**...(a relua o legătură...); **veuillez recevoir nos salutations les meilleures** (vreți să primiți urările noastre cele mai bune) etc.;
- *locuțiunile conjuncționale*; *exemplu*: **de ce fait** (din această cauză); **sans délai** (fără întârziere); **dans les plus brefs délais** (cât mai curând posibil); **jusqu'à ce que**

(deocamdată); **au comptant** (în numerar); **selon/suivant** (în funcție de); **lors de** (cu ocazia); **du fait de** (din cauza) etc.

c) *Cuvintele izolate*. Un cuvânt izolat poate avea mai multe sensuri (fenomenul polisemiei); *exemplu*: *taux*: 1) preț, curs; 2) procent, dobândă; 3) taxă, impozit; 4) normă; 5) grad.

Cuvintele izolate mai includ:

- *cuvintele din clasele deschise*:
- *nume*: *exemplu*: **valeur**: 1) valoare, preț (valeur d'achat); 2) hârtie de valoare (la bancă)(valeurs = valută); 3) însemnătate, valoare, putere (mettre en valeur = a pune în valoare; la valeur juste des mots = însemnătatea exactă a cuvintelor); 4) mat. mărime (élément variable).
- *adjectif*: **capital, -e**: 1) capital, fundamental, principal; 2) nume: esențial (în economie); capital;
- *verb*: **voir**: a-şi da seama; a vizita; a descoperi; a observa; a consulta; a întrevedea (*Anexa 13*).

2. *Elementele gramaticale* cuprind:

- *articole*: **un, une, des, le, la, les, au, aux** etc.;
- *adjective şi pronume nehotărâte*: **certain, -e; certains; tous** etc.;
- *adjective şi pronume demonstrative*: **ce, cet, cette, ces; celui, celui-ci, celui-là, celle, celle-ci, celle-là; ceux, ceux-ci, ceux-là** etc.;
- *pronume personale*: **accentuate, subiect, pronume complement direct şi indirect**;
- *adjective şi pronume interogative/relative*: **qui, que, quoi, à qui, lequel, laquelle** etc.;
- *adjective şi pronume posesive*: **mon, ton, son; le mien, le tien, le sien, le vôtre** etc.;
- *prepoziții*: **à, de, sous** etc.;
- *verbe auxiliare*: **avoir, être**;
- *verbe modale*: **vouloir, désirer, souhaiter** etc.;
- *conjuncții*: **si, même si, mais, et, car, ou** etc.

  Prin urmare, *subcompetența gramaticală* include cunoaşterea resurselor gramaticale ale limbii şi capacitatea de a le folosi.

Subcompetența gramaticală este capacitatea de a înțelege şi de a exprima sensuri, producând şi recunoscând fraze bine formate conform principiului de a îmbina unele elemente în secvențe semnificative marcate şi definite (frazele), şi nu de a le memoriza şi de a le reproduce ca pe nişte formule rigide [24, p. 94]. Ne referim aici la identificarea parametrilor şi categoriilor utilizate pentru descrierea gramaticală specifică învățământului profesional inițial:

● *Elementele cuvintelor derivate*: rădăcinile, afixele (prefixele şi sufixele); *exemplu*:

– Adăugați *un prefix* adecvat la cuvintele următoare şi explicați sensul cuvintelor obținute: **taxer**, **hausser**, **faire**, **charger**, **vivre**, **structure**, **vente**, **mise**, **enchère**, **légal** (*Anexa 14*).

– Adăugați *un sufix* adecvat la cuvintele următoare şi explicați sensul lor: **augmenter**, **selectionner**, **transmettre**, **structurer**, **développer**, **satisfaire**, **découvrir**, **discuter**, **présenter** (*Anexa 14*).

● *Categoriile*; *exemplu*: numărul, genul.

Numărul: Formați pluralul următoarelor substantive: **produit**, **blocage**, **prix**, **marque**, **programme**, **bien**, **marché**, **prospectus**, **affiche**, **fourniture** etc.

Genul: Formați genul feminin al substantivelor următoare: **ouvrier**, **employé**, **fonctionnaire**, **présenteur**, **lecteur**, **sélectionneur**, **comptable**, **capital**, **acquisitif** etc.

● *Clasele*: conjugarea verbelor (identificarea verbelor şi analiza temporală a acestora): Textul **Băncile şi schimbul valutar**, analizați grupele de verbe utilizate în text, timpurile verbale din text.

● *Structurile*: *sintagmele* (nominală, verbală): **conclusion d'une affaire**, **les énoncés de cette situation communicative**, **l'apprentissage des moyens** etc.; *propozițiile* (principală, subordonată, coordonată): *exemplu*: **Identificați în textul** *Turismul – activitate comercială* **tipurile de propoziții utilizate**:

- *principală*: **La demande touristique a d'abord été saisonnière; Le caractère économique du tourisme dépend donc du montant et de la nature des dépenses des touristes; Ces différentes activités permettent de mettre sur pied dans des délais relativement courts, des industries touristiques apportant à l'économie des pays respectifs des recettes importantes en devises étrangères** etc.

- *subordonată*: **La promotion du tourisme qui s'ensuit naturellement, devra s'accompagner d'une planification assez rigoureuse, ainsi que d'une évaluation judicieuse des coûts et des rendements, afin que cette nouvelle industrie s'intègre de façon harmonieuse à l'économie nationale contribuant à son développement progressif**.

- *coordonată*: **Autrefois phénomène aussi bien sur le plan quantitatif, le tourisme est entré depuis relativement peu de temps dans le cadre de l'économie de marché: la commercialisation croissante des vacances et la propension à consommer de la distance ont fait progressivement perdre aux migrations touristiques leur caractère familial de vacances**.

● *Nominalizarea*; *exemplu*: **Comment s'appelle celui qui** ... (Cum se numeşte persoana care ...):

– **fait des opérations d'arbitrage** (face operații de arbitraj);

– **fait des spéculations à la hausse** (face tranzacții când cursul valorilor este în creştere);

– **fait des spéculations à la baisse** (face tranzacții când cursul valorilor este în scădere);

– **exerce sa profession à la bourse** (exersează obligațiunea la bursă);

– **inscrit la cote à la bourse** (înscrie cota bursei);

– **possède des actions** (posedă acțiuni);

– **detient des obligations** (deține obligațiuni);

(le courtier, le haussier, le baissier, le boursier, le coteur, l'actionnaire, l'obligataire).

● *Verbalizarea*: *Instrucțiune*: indicați verbele corespunzătoare următoarelor substantive, formulați cu acestea fraze (donnez les verbes qui correspondent aux noms suivants, puis utilisez-les dans des phrases): **le capital**, **la concurrence**, **la dévaluation**, **la diminution**, **l'exacerbation**, **la dépréciation**, **le bouleversement**, **le règlement**, **l'affaiblissement**, **l'énumération**, **la promotion**, **l'admission**, **la conclusion**, **l'accord**.

● *Transformarea propozițiilor*: *Transformați propoziția după model*:

"**Je crois que ce produit peut être lancé avec succès**. → **Je ne crois pas que ce produit puisse être lancé avec succès**."

● *Dezvoltarea de propoziții* prin includerea unui plus de informații în limitele sintagmelor învățate: se propune cerința: *Alcătuiți fraze cu expresiile următoare*:

produit de marque, produits industriels, produits de première nécessité, au prix de, rajustement des prix, le blocaje des prix, le prix maximum, le prix minimum [37].

Acest exercițiu are ca obiectiv aprofundarea şi fixarea competențelor comunicative şi profesionale.

● *Restrângerea propozițiilor* prin substituirea substantivelor cu pronume sau a grupurilor de cuvinte cu câte un singur cuvânt. *Exemplu*: Găsiți echivalentul următoarelor expresii:

avoir de l'argent à revendre, **boucler son budget**, **boucler ses comptes**, **brasser l'argent**, **avoir l'argent facile**, **avoir plein d'argent**, **allonger l'argent**, **calculer large**, **compter sou par sou** etc.

● *Relațiile*. *Exemplu*: acordul între subiect şi predicat.

Subcompetența semantică se referă la conştiința şi controlul pe care elevul le are asupra organizării sensului. Semantica lexicală examinează problemele referitoare la sensul cuvintelor, *exemplu*: relația dintre cuvânt şi context:

● *Referința* caracterizează contextul; *exemplu*: Dezvoltați următoarele teme: **Definiția şi caracteristicile economiei de piață; Interdependența ofertă–preț pe piață**.

● *Conotația* defineşte receptorul şi modul în care limbajul este utilizat pentru a-l determina pe acesta să adopte un anumit comportament; *exemplu*: **Astăzi se atribuie monumentelor istorice nu doar o valoare culturală, ci şi o valoare economică. Argumentați**.

● *Relațiile interlexicale*, cum ar fi:

– *sinonimele*; *Instrucțiune*: indicați sinonimele cuvintelor propuse (indiquez les synonymes des mots suivants): **distribuer**, **mettre en évidence**, **tirer profit**, **le bénéfice**, **le service**, **diminuer**, **persuader**, **développement**, **prix**, **augmenter**, **manière**, **exiger**, **resteindre**, **parfois**.

– *antonimele* ; *Instrucțiune*: indicați antonimele cuvintelor propuse (indiquez les antonymes des mots suivants): **diminuer**, **le capital flottant**, **l'exacerbation**, **la richesse**, **minimiser**, **l'équilibre**, **se débarasser**, **augmenter**, **baisser**.

– *echivalența în traducere*: Traduceți în franceză: „Scopul producției este de a furniza consumatorilor bunuri şi servicii, de la prelucrarea materiei prime până în momentul consumului. Volumul total al capitalului folosit variază în mod necesar cu cantitatea bunurilor/serviciilor consumate într-o unitate de timp. Prin economii se sporeşte volumul global al capitalului dar se reduce în acelaşi timp cantitatea consumului."

Subcompetența semantică se dezvoltă prin activități de receptare scrisă. Citirea reprezintă o „activitate integratoare receptivă" având ca scop perceperea şi înțelegerea unui text, iar lectura stabileşte o „relație aproape totală între subiect şi informația simbolică corespunzătoare câmpului vizual" [141, p. 202]. Cercetările teoretice relative la lectură abundă, mai ales, cele care se bazează pe principiile lecturii. Vom prezenta *trei principii* de a lectura un text. Primul principiu se referă la *caracterul activ*, chiar *constructiv* al activității de lectură care se prezintă ca "o activitate multi-dimensională al cărei scop este formarea unei reprezentări semantice despre ceea ce este spus sau scris" [61]. Cititorul realizează activitatea numită, tratând datele formale şi conceptuale ale textului pentru a construi sensul. Pentru a realiza cele spuse, cititorul va utiliza propriile sale cunoştințe şi intenția de a citi conform unei scheme personale:

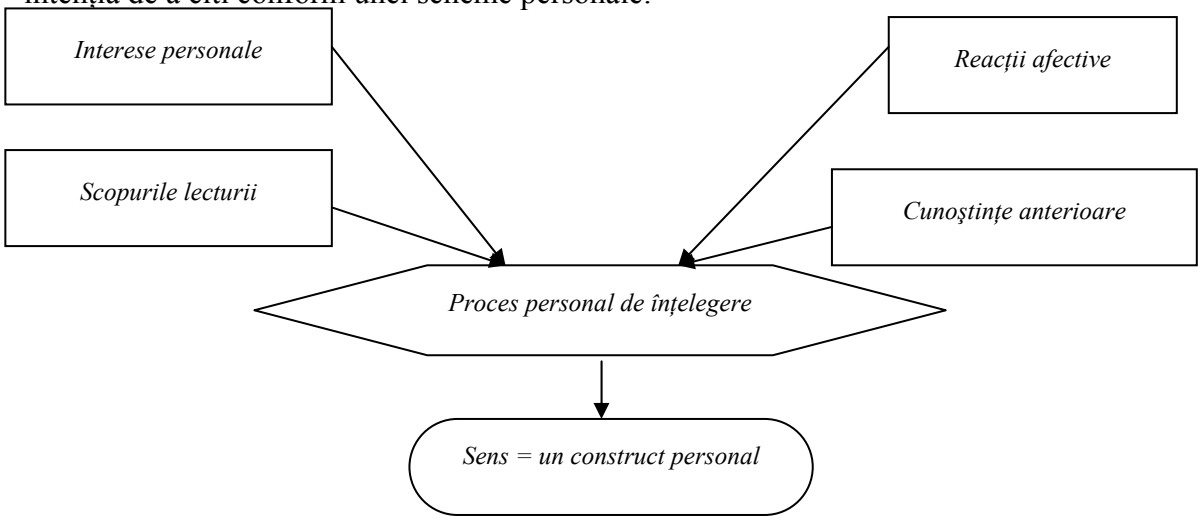

Figura 1. Lectura – un proces personal de formare a sensului

Intenția cititorului şi activitatea sa se concretizează într-un context şi asupra unui text care nu sunt neutre în raport cu lectura, ceea ce duce la evidențierea celui de-al *doilea principiu*, prezent în cercetările franceze, începând cu lucrările lui T.A. Van Dijk şi W. Kintsch [66, p.16], evidențiind *caracterul interactiv* al procesului de lectură, care numeşte *trei factori: cititorul, textul, contextul.*

Dificultatea unui text rezidă, mai degrabă, în relația dintre cititor şi text. Textul este al autorului şi oferă continuarea unei intenții personale într-un context ce îi este propriu. Studiul unui text îl conduce pe cititor să caute în text traseele acestei intenții şi ale acestui context.

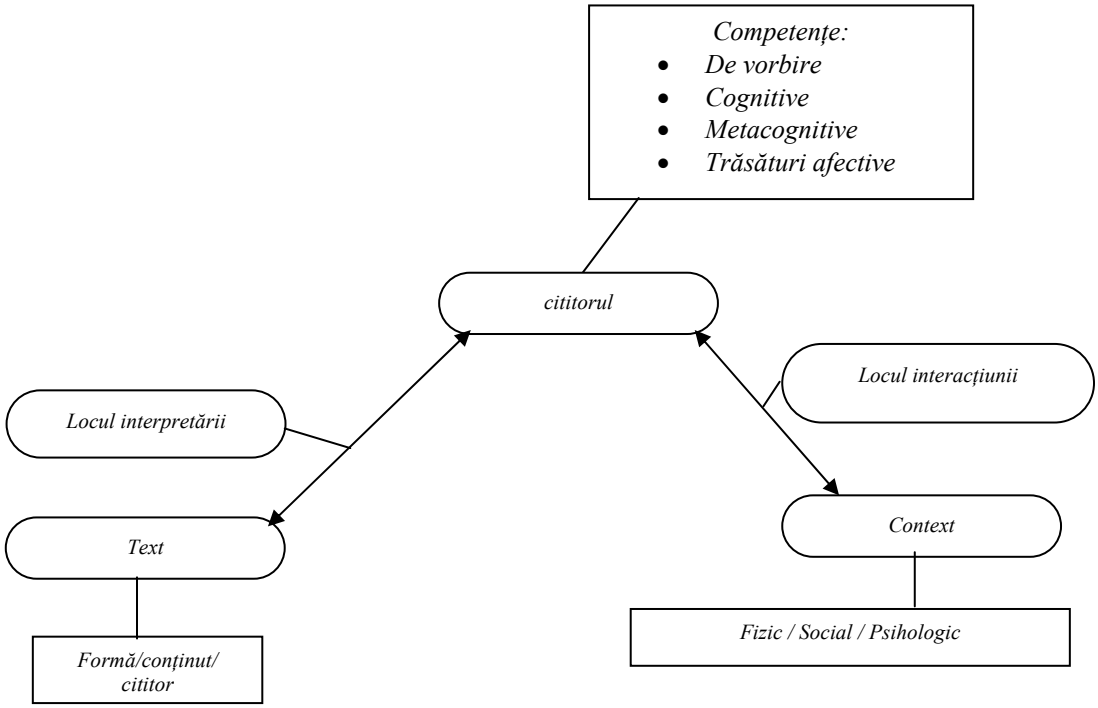

Figura 2. Interacțiunea text/cititor/context

Cercetătorii francezi evidențiază *al treilea principiu*: *caracterul holistic al lecturii*. Lectura este privită ca o activitate unică, globală [54, p. 17-21]. Realizându-se, această activitate solicită multiple procese mintale, care se produc simultan: activitatea perceptivă, căutarea vocabularului, înțelegerea sensului frazelor, formularea concluziilor, structurarea informațiilor şi evaluarea informațiilor. Aceste procese mintale procesează în acelaşi timp aspectele formale şi cele conceptuale ale textului, la fel şi aspectele situaționale (contextul textului şi al autorului).

Modelul cititorului se bazează pe noțiunea de competență, pentru a reprezenta regrupările de cunoştințe active stimulate (accentuate) de lectură.

Printre dificultățile întâmpinate în timpul lecturii unui text sunt: lectura orală (aceasta trebuie interpretată cu prudență); dificultatea de a citi subtitlurile unui text (lectură lentă) [12, p. 52-54].

K. Chastain consideră că în comprehensiunea mesajului scris sunt *trei obiective* pe care profesorul trebuie să le stabilească în vederea formării competenței de înțelegere a mesajului scris: elevul trebuie să citească cu plăcere, să citească pentru mesaj, nu pentru cod, şi să aprecieze ceea ce citeşte [40]. Profesorul stabileşte, întâi de toate, *natura* competenței şi apoi *etapele* succesive prin care elevul trece pentru a atinge obiectivul propus, pentru o citire independentă, directă şi fluentă. În

literatura de specialitate se cunosc mai multe opinii referitor la etapele procesului de citire. W. Rivers distinge *şase etape* gradate în funcție de dificultățile aspectelor pe care elevul trebuie să şi le însuşească pentru formarea competenței de citire [166, p. 206].

În *prima etapă* elevul citeşte materialul învățat. Obiectivul este familiarizarea elevului cu relația sunet–reprezentarea lui grafică. Elevul citeşte textul vizual, survolând titlul, subtitlul şi diferite imagini prezente. *Spre exemplu*, textul *Întreprinderea*. Elevul analizează pagina unde este textul, schemele prezente pentru a facilita înțelegerea informației; formulează una–două ipoteze.

În cea de-a *doua etapă* elevul analizează materialul propus, dar în *aranjamente* şi *combinații noi*. Se pot introduce itemi lexicali şi structuri gramaticale noi, uşor de identificat, care au ca scop deducerea sensului din context. Profesorul asistă elevul ca acesta să dobândească competența semantică a unor fragmente noi în limba străină studiată, aşa cum o face în limba maternă. În acest scop pot fi folosite diferite procedee care solicită din partea elevului atât efortul de a elimina din minte corespondențele cu limba maternă în timpul cititului, căutatul cuvintelor în dicționar şi încercarea de a se concentra asupra elementelor importante care conferă sens mesajului. *Spre exemplu*, elevii au de explicat un şir de cuvinte şi expresii lexicale. Cuvintele pot fi explicate, traduse cu ajutorul dicționarului sau prin asociații: **întreprindere**, **piața capitalului**, **piața muncii**, **rezervă de capital**, **piața bunurilor**, **bun**, **serviciu**, **vânzare**, **profit** etc. Cuvintele şi expresiile sunt explicate şi traduse. Prin citirea acestor „sintagme cu sens" se urmăreşte o activitate de memorare bazată pe *imitare*, ceea ce nu înseamnă reproducerea orală a unui segment nou fără a-i înțelege sensul [146].

Etapa a treia prezintă ca obiectiv antrenarea elevului în *citirea mai intensă* sub îndrumarea profesorului. Elevii citesc prima dată textul, activitate pe care o putem numi *prima lectură* a textului, care poate fi realizată de profesor sau de un elev din clasă. Ceilalți elevi interpretează conținutul textului. *Etapa a patra* se caracterizează prin prezența a două activități de citire: *intensivă* şi *extensivă* [166, p. 220]. *Citirea intensivă* are ca scop îmbogățirea vocabularului şi însuşirea structurilor gramaticale, ea constituind şi o bază pentru dezvoltarea unui control tot mai sigur în vorbire şi scriere. *Citirea extensivă* pregăteşte elevul pentru „o citire directă" în limba străină, fără ajutorul profesorului. *Spre exemplu*, după prima lectură, elevul mai găseşte cuvinte şi expresii necunoscute, care urmează să le traducă şi să le explice cu ajutorul dicționarului: **departament specializat**, **rețea de comunicare**, **administrare**, **gestiune**, **dezvoltare**, **factori de producere**. Elevul prelucrează aceste cuvinte şi expresii, le introduce în alte contexte şi observă că ele au mai multe sensuri. Pentru textul propus au importanță sensurile economice (citirea intensivă). Citirea extensivă presupune ca elevul singur să citească textul propus, profesorul având doar rolul de a-i corecta unele inexactități în pronunția cuvintelor. *Etapa a cincea* este cea în care se încearcă

stabilirea independenței elevului față de profesor. Elevii citesc independent textul, fără intervenția profesorului. *Etapa a şasea*, şi ultima, corespunde lecturii suplimentare la tema propusă de profesor. Elevii caută informații suplimentare pe teme economice prin citirea revistelor referitoare la economia în limba străină, a cărților de economie etc.

Cercetătorul Mary Finocchiaro consideră că în predarea şi învățarea cititului trebuie parcurse *cinci etape*. *Etapa întâî*, când elevul citeşte materialul practicat oral şi memorat sub forma dialogurilor sau propozițiilor model ce conțin structurile predate. În *etapa a doua*, structurile şi cuvintele cunoscute sunt combinate pentru a forma noi dialoguri. În *etapa a treia*, elevul începe să citească materialul în care doar unele cuvinte şi structuri lexicale îi sunt nefamiliare. În *etapa a patra* sunt folosite materiale simplificate sau adaptate. *Etapa a cincea* deschide posibilitatea citirii de către elevi a unui material nelimitat [74, p. 82-83].

Un alt punct de vedere atestăm într-un studiu semnat de R. Lado, conform căruia competența de a citi se formează parcurgând următoarele etape– *pregătirea citirii*: identificarea fenomenelor; *corespondența*–asocierea grafemelor cu limba; *deprinderea*–citirea formelor vorbite; *citirea cu voce tare*–rostirea formelor scrise; *citirea în scopul informării*–texte cu material economic; *diversificarea*–citirea diferitelor tipuri de grafeme; *capacitatea de a citi*– îmbogățirea vocabularului şi ritmul vorbirii; *literatura*–experiența de natură comercială [116, p. 153-162].

Se poate afirma că dezvoltarea subcompetenței semantice prin activitatea de citire se axează pe *întelegerea conținutului*, reprezentată de competența de a înregistra semnificația cuvintelor; pe *înțelegerea implicită*, generată de competența de a citi printre rândurile textului (aspectele conotative şi mai subtile ale textului); *înțelegerea referențială*, cuprinsă în competența cititorului de a pătrunde în sistemul de valori al lucrării şi în relația mai profundă text – realitatea informației prezentate [141, p. 204]. În cele ce urmează prezentăm etapele de dezvoltare a competenței de lectură în limba franceză aplicată prin tehnici de redactare a diverselor acte comerciale.

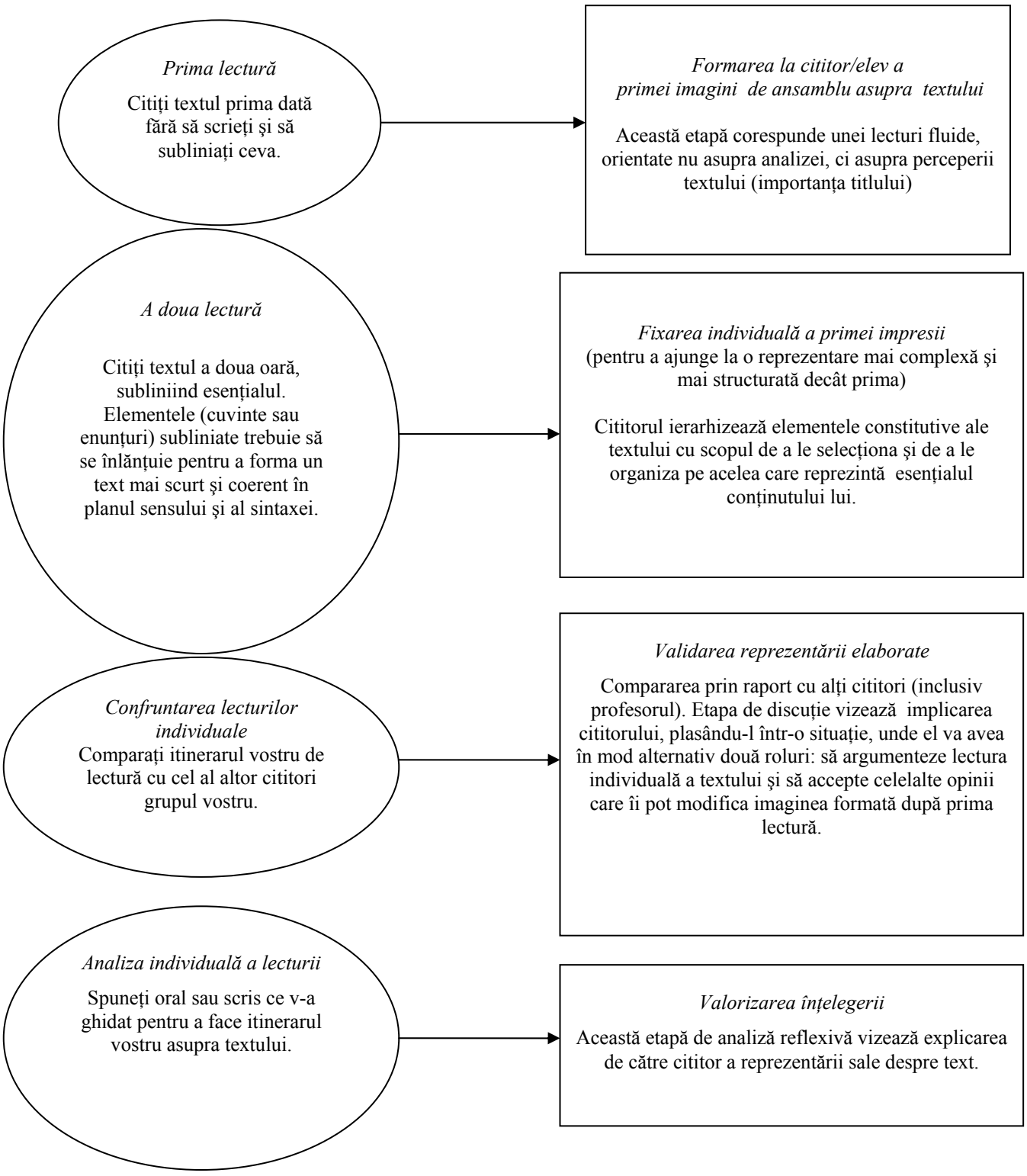
Prima lectură
Citiți textul prima dată fără să scrieți şi să subliniați ceva.
Formarea la cititor/elev a primei imagini de ansamblu asupra textului
Această etapă corespunde unei lecturi fluide, orientate nu asupra analizei, ci asupra perceperii textului (importanța titlului)
A doua lectură
Citiți textul a doua oară, subliniind esențialul. Elementele (cuvinte sau enunțuri) subliniate trebuie să se înlănțuie pentru a forma un text mai scurt şi coerent în planul sensului şi al sintaxei.
Fixarea individuală a primei impresii
(pentru a ajunge la o reprezentare mai complexă şi mai structurată decât prima)
Cititorul ierarhizează elementele constitutive ale textului cu scopul de a le selecționa şi de a le organiza pe acelea care reprezintă esențialul conținutului lui.
Confruntarea lecturilor individuale
Comparați itinerarul vostru de lectură cu cel al altor cititori grupul vostru.
Validarea reprezentării elaborate
Compararea prin raport cu alți cititori (inclusiv profesorul). Etapa de discuție vizează implicarea cititorului, plasându-l într-o situație, unde el va avea în mod alternativ două roluri: să argumenteze lectura individuală a textului şi să accepte celelalte opinii care îi pot modifica imaginea formată după prima lectură.
Analiza individuală a lecturii
Spuneți oral sau scris ce v-a ghidat pentru a face itinerarul vostru asupra textului.
Valorizarea înțelegerii
Această etapă de analiză reflexivă vizează explicarea de către cititor a reprezentării sale despre text.

Figura 3. Etapele de dezvoltare a competenței de lectură în limba franceză aplicată, adaptare după itinerarul de lectură [25, p. 104]

Exemplu: *Tehnici de redactare a scrisorilor comerciale în franceză*:

Etapa 1: *Prima lectură şi formarea primei reprezentări despre informaţia citită*. Elevul citeşte textul propus, îşi fixează atenţia asupra:

− prezentării tehnicilor de redactare;

− graficii textului;

− aranjării părţilor componente ale unei scrisori;

− identificării formulelor specifice acestor tipuri de acte comerciale.

Etapa a 2-a: *Definirea esenţei temei* [59]:

− elevul ierarhizează elementele constitutive ale actelor respective;

− elevul observă locul fiecărui element component al scrisorii comerciale;

Etapa a 3-a: *Analiza conţinutului textului* [26, p. 98-130]:

− elevul analizează semnificaţia elementelor care alcătuiesc scrisoarea comercială: *antetul*, *destinatarul*, *referinţele la corespondenţa anterioară*, *data*, *denumirea obiectului*, *anexele*, *conţinutul scrisorii*, *semnătura*.

Tehnici de redactare a unei scrisori comerciale în limba franceză

(Techniques de rédaction d'une lettre commerciale en français)

1. L'en-tête
(antetul)

2. La vedette
(destinatarul)

3. Les références
(referinţe despre corespondenţa anterioară)

4. L'objet
(denumirea obiectului)

6. Les pièces jointes
(anexele)

7. L'appel
(formula de adresare)

5. La date
(data)

8. Le corps de la lettre
(conţinutul scrisorii)

9. La signature
(semnătura)

Etapa a 4-a: *Explicarea conținutului scrisorii*. Elevul elaborează scrisoarea propriu-zisă, respectând elementele componente şi argumentează actul comercial (*Anexa 6*. Exemplu de scrisoare comercială).

Propunem câteva repere necesare în procesul de dezvoltare a competenței lectorale [12, p. 52-54]:

I. *Formarea reprezentării despre text* se realizează prin câteva mijloace pentru a înțelege o situație: coperta unei cărți, ilustrații, a şti să se folosească de indici, a reprezenta informația propusă; a trece de la o reprezentare la alta; a accepta neobişnuitul; a se mulțumi cu o reprezentare incompletă; a modifica reprezentarea sa.

II. *Implicitul situației*:

Noțiunea de implicit; acțiuni şi evenimente omise sau inspirate; acțiuni şi evenimente nonexplicite; intenții şi cuvinte nespuse; legături absente; competențe ale cititorului de a se implica în conținutul textului; competențe lingvistică, logică, discursivă.

III. *Administrarea cronologiei*:

Desfăşurarea narațiunii în timp: liniară prezentă, retrospectivă şi anticipativă.

IV. *Dificultăți de vocabular*:

Cuvinte necunoscute; principalii indici contextuali şi co-textuali care permit descifrarea sensului acestor cuvinte.

Exemplu: Testul de stabilire a vitezei de lectură şi determinarea gradului de înțelegere a textelor citite.

1. *În plan informativ*:

Testul îi cere elevului să interpreteze anumite activități de lectură. Această interpretare se referă la:

− lizibilitatea textelor;
− dificultatea sarcinilor;
− realizarea sarcinilor;
− înțelegerea sarcinilor propuse;
− valoarea cognitivă a activităților propuse.

2. *În planul limbajului* (analiza datelor formale dintr-un text).

Activitățile propuse elevului permit să determinăm competența:

în plan discursiv:

− stabilirea intonației textului;
− stabilirea tipului textului;
− interpretarea sensului textului ca imagine;

în plan contextual:

− formularea ideii globale a textului;

− determinarea subiectului şi a ideii principale;

în plan frastic:

− recunoaşterea sensului cuvintelor în context;

− interpretarea unui cuvânt de legătură între două fraze;

3. *În plan cognitiv* (analiza datelor conceptuale ale unui text)

Activităţile propuse elevului permit să măsoare competenţa elevului prin:

− sesizarea structurării informaţiilor într-un text;

− identificarea în detaliu a informaţiilor conţinute într-un text;

− rezumarea conţinutului textului;

− concluzionarea informaţiilor nonexplicite într-un text.

4. *În plan metacognitiv* (cunoaşterea explicită)

Testul îi cere elevului câteva reluări:

− explicarea tipurilor de lectură;

− explicarea înţelegerii anumitor activităţi de lectură.

Exerciţii de dezvoltare a subcompetenţei semantice a elevilor din învăţământul profesional iniţial:

- *Citiţi expresiile propuse şi explicaţi-le cu ajutorul dicţionarului*:

  obtention d'un prêt, **prix prévisionnel**, **dépôt de garantie**, **emprunt** , **étude du marché**, **commissaire aux comptes**, **actionnaire**, **solvable**, **expiration d'un délai**, **conclure une affaire**.

- *Citiţi textul „Publicitatea comercială" şi răspundeţi la următoarele întrebări*:

  „**Ce este publicitatea? Care sunt aspectele principale ale activităţii unei agenţii? Aţi cumpărat ceva vreodată ţinând cont de publicitatea comercială? Consideraţi important rolul publicităţii în comerţ? De ce se organizează târguri şi expoziţii? Ce informaţii utile poate furniza organizarea târgurilor şi expoziţiilor? În ţara noastră se organizează asemenea expoziţii şi târguri? Daţi exemple. Ce modalităţi de prezentare a produselor noastre în străinătate cunoaşteţi? Indicaţi principalele categorii de produse autohtone prezentate la târguri şi expoziţii internaţionale**."

Subcompetenţa fonologică presupune şi aptitudinea de a percepe şi de a reproduce:

− unităţile sonore ale limbii (foneme) şi realizarea lor în contexte specifice (alofone);

− trăsăturile fonetice care disting fonemele (trăsături distinctive ca, de exemplu, sonoritatea, nazalitatea, ocluziunea, labialitatea);

− compoziția fonetică a cuvintelor (structura silabică, succesiunea fonemelor, accentuarea cuvintelor etc.);

− fonetica frazei: accentuarea şi ritmul frazei, intonația, reducerea fonetică, reducerea vocalică, forme accentuate şi neaccentuate, asimilarea, eliziunea.

Dezvoltarea subcompetenței fonologice se realizează prin activități de receptare orală (ascultarea).

Ascultarea (comprehensiunea mesajului oral) reprezintă o deprindere receptivă, care presupune o activitate de decodare a mesajului şi care duce la dezvoltarea competenței în procesul de folosire a unei limbi. *Comprehensiunea orală* presupune cunoaşterea sistemului fonologic sau grafic şi textual, valoarea funcțională şi cea semantică a structurilor lingvistice, dar şi cunoaşterea *regulilor socioculturale* ale comunității în care se desfăşoară comunicarea, utilizarea *factoriilor extralingvistici* (gesturi, mimică etc.) sau a altor indici: elemente fonetice, accente etc.

Rivers W. vorbeşte despre existența a *două niveluri* ipotetice implicate în procesul de înțelegere a unei limbi străine vorbite: *recunoaşterea şi selecția informației ascultate* [166]. Alți cercetători numesc aceste două niveluri *percepere a formei unităților de limbă* şi *înțelegere a sensului acestora* [42, p.53].

În literatura de specialitate franceză procesul comprehensiunii orale este descris prin două modele: *semasiologic* şi *onomasiologic* [19; 43; 86]. În primul model (semasiologic) procesul de recepționare a mesajului este prezentat de la formă spre sens sau de jos în sus; acest model dă prioritate formei mesajului ascultat; în celălalt model, procesul de ascultare a informației este prezentat de la sens spre formă sau de sus în jos, prioritate are conținutul mesajului. Conform *modelului semasiologic*, procesul de comprehensiune orală este descris în felul următor:

- *etapa de deosebire (discriminare)*: elevul *izolează* lanțul fonic al mesajului şi *identifică* sunetele care formează acest lanț;
- *etapa de segmentare (divizare)*: elevul *delimitează* cuvintele, grupurile de cuvinte, frazele care reprezintă aceste sunete;
- *etapa de interpretare a mesajului*: elevul *asociază un sens acestor cuvinte*;
- *etapa de sinteză a informației*: elevul *construieşte semnificația globală* a mesajului completând cuvintele cu alte sensuri.

Exemplu: textul *Licitațiile internaționale* (Les enchères internationales):

● se citeşte textul propus; se accentuează o idee din text: **Les enchères ou les ventes publiques supposent la présence des marchandises ou des échantillons durant la transaction**.

● elevul delimitează cuvintele care formează această propoziție. El găseşte cuvintele-cheie ale acestei propoziții după ascultarea mesajului: **enchères**, **ventes**, **marchandises**, **transaction**;

● elevul explică semnificația cuvintelor care formează această propoziție:

− **l'enchère** = l'offre d'un prix supérieur à celui qu'un autre propose;

− **la vente** = le commerce dans une entreprise;

− **la marchandise** = le produit qui se vend et s'achète;

− **la transaction** = l'opération commerciale d'un produit.

● elevul sintetizează informația referitoare la tema „Licitațiile":

Un rôle important dans l'organisation des enchères detient les sociétés et les organisations spécialisées. L'objet des enchères porte sur des installations complexes: usines, fabriques. L'intention d'effectuer l'importation est annoncée officiellement dans la presse de spécialité. L'annonce des prix est faite à une date fixe, communiquée d'avance.

În ceea ce priveşte *modelul onomasiologic*, elevul/ascultătorul stabileşte *ipotezele* referitoare la conținutul mesajului axându-se pe:

a) *cunoştințele anterioare*, pe situația de comunicare pentru a putea răspunde la întrebările: Cine se adresează?, Cui?, Cu ce intenții?, Unde?, Când? etc.

b) *informațiile* luate din mesaj.

Exemplu: Tema „Corespondența comercială":

● elevul ascultă mesajul corespunzător; elevului i se adresează următoarele întrebări: 1) Care sunt cele două părți componente ale unei afaceri comerciale? (**Quelles sont les deux parties d'une affaire commerciale?**); 2) Scrisoarea comercială are valoare juridică? (**La lettre commerciale a-t-elle une valeur juridique?**); 3) Ce este o corespondență comercială? (**Qu'est-ce que la correspondance commerciale?**); 4) Care este importanța corespondenței comerciale în desfăşurarea unei afaceri? (**Quelle est l'importance de la correspondance commerciale dans le déroulement d'une affaire?**);

● elevul face comparație între răspunsurile lui şi informația din text.

Conform *modelului onomasiologic*, recepționarea informației se axează pe următoarele etape:

- *etapa de anticipare a semnificației mesajului* prin formularea diverselor întrebări (deschise, închise, manipulatorii etc.); printr-o conversație introductivă;
- *etapa de stabilire a ipotezelor formale bazate pe cunoştințe de vocabular, de structuri sintactice;*
- *etapa de verificare a ipotezelor*, care permite confirmarea sau infirmarea aşteptărilor formale şi semantice ale elevului;

- *etapa de confirmare sau de infirmare* pe baza informațiilor acumulate.

Modelul onomasiologic accentuează *creativitatea preconstruirii (prezicerii)* semnificației mesajului de către ascultător/elev. Semnificația se formează prin interacțiune între informația cunoscută de elev şi informația prezentată în text. Elevul posedă cunoştințe de diferite categorii: sociolingvistice – referitoare la situația de comunicare, discursive – bazate pe tipul discursului prezentat; competențe lingvistice, referențiale, axate pe tematica propusă.

Activitatea de recepționare orală a mesajului variază în funcție de: cine ascultă, ce ascultă, în ce condiții ascultă, motivele pentru care ascultă. Procesul de comprehensiune a informației oferă elevului posibilitatea de a asculta mesajul de mai multe ori cu ajutorul diverselor activități. A progresa în recepționarea orală a informației înseamnă a utiliza cunoştințele în situații concrete din ce în ce mai variate; a scoate în evidență şi a dezvolta competențele ca obiectivul de comprehensiune să fie definit înainte de realizarea activității didactice.

Propunem câteva activități pentru comprehensiunea mesajului oral.

• *Ascultați următoarea informație şi răspundeți la întrebări*:

Textul *Marketingul şi studiul pieții*:

Ce este marketingul? Care este esența relației vânzare–marketing? Ce a determinat apariția marketingului? Ce înseamnă promoția vânzărilor? Cine contribuie la realizarea activității de marketing? Care sunt avantajele marketingului?

• Elevii primesc fişe cu acelaşi text, însă unele propoziții lipsesc. Profesorul formulează cerința: *Ascultați cu atenție textul, apoi completați propozițiile lipsă, amintindu-vă ceea ce ați ascultat.*

• *Ascultați textul şi scrieți ideile principale.*

Subcompetența ortografică presupune o cunoaştere a perceperii şi producerii simbolurilor ce alcătuiesc textele scrise şi abilitatea corespunzătoare [24, p. 97]. Elevii trebuie să cunoască şi să fie capabili de *a percepe* şi de *a produce intonația mesajului*:

− forma de litere tipărite sau de scris cursiv cu minuscule şi majuscule;

− ortografia cuvintelor;

− semnele de punctuație şi utilizarea lor;

− caracteristicile logografice curente (*de exemplu:* é, è, à, ç etc.).

Subcompetența ortografică se dezvoltă în asociere cu celelalte subcompetențe: lexicală, gramaticală, semantică, fonologică. Ea se axează pe activitățile de producere scrisă (scrierea) în limba franceză. *Scrierea* (exprimarea scrisă), asemenea citirii, reprezintă un alt obiectiv în procesul de predare şi învățare a unei limbi străine. Rezultatele obținute în urma experimentelor demonstrează că nivelul cel mai scăzut este atins în formarea competenței de a scrie. Scrierea, ca şi

vorbirea, este o *competență productivă* care presupune codarea mesajului. E. P. Noveanu evidențiază *un dublu obiectiv* al scrierii: unul *imediat*, care presupune atingerea unui nivel în dezvoltarea competenței de a scrie a elevului care să-i permită efectuarea temelor scrise, şi unul *general*, care implică competența de a scrie un mesaj pe care un nativ să-l poată înțelege [146, p. 89]. Alți autori formulează ca obiectiv al dezvoltării competenței de a scrie în limba străină: a) formarea competenței de scriere; însuşirea normelor în sistemul grafic al limbii străine; b) formarea competenței de scriere, însuşirea competențelor gramaticale pentru exprimarea ideilor în scris [80, p. 61]. Formarea competenței de scriere se realizează dacă elevul prezintă clar şi corect textul redactat (paginarea, claritatea scrisului, acuratețea), respectă structura generală a textului elaborat (introducere, tratare, încheiere), corectitudinea semantică, gramaticală şi stilistică determină valoarea mesajului comunicat [151, p. 219].

Pe de altă parte, W. Rivers face distincție între următoarele *activități de scriere*: *notarea*, forma cea mai simplă de scriere care reprezintă asocierea corectă dintre sunet şi simbolul grafic; *ortografierea*, atunci când sunt implicate şi unități de limbă ce pot fi recunoscute; *practica scrierii*, formă a scrierii necesară în efectuarea exercițiilor gramaticale, în construirea dialogurilor şi în exercițiile de traducere, care presupun "transpunerea grafică a unor combinații de cuvinte ce se pot rosti în împrejurări specifice" [166, p. 230]; *compoziția*, activitate ce implică "exprimarea succesivă a ideilor potrivit convențiilor grafice ale limbii", expuse într-o formă literară. W. Rivers, în continuare, evidențiază *patru aspecte* caracteristice, care rezultă din aceste activități de scriere şi pe care elevul le însuşeşte: *sistemul grafic, ortografia* limbii respective, *un control conştient asupra structurii limbii* pentru a reuşi să scrie inteligibil, *selectarea* acelor expresii, structuri care exprimă cel mai adecvat ideea dorită. Acelaşi autor consideră că există *cinci etape* care trebuie parcurse pentru dezvoltarea competenței de a scrie într-o limbă străină – *copierea, reproducerea, recombinarea, scrierea dirijată* şi *compunerea.*

Subcompetența ortoepică reprezintă capacitatea elevului de *a produce o pronunțare* corectă pornind de la forma scrisă: cunoaşterea convențiilor ortografice; capacitatea de a consulta un dicționar şi cunoaşterea convențiilor ce sunt aplicate acolo pentru a indica pronunția; cunoaşterea implicațiilor formelor scrise, în special, ale semnelor de punctuație, respectarea grupei ritmice; capacitatea de a evita echivocurile (omonimele, ambiguitățile sintactice etc.) în lumina contextului.

Subcompetența ortoepică se realizează prin activități de producere orală (vorbirea).

K. Chastain distinge următoarele *etape* succesive ale formării subcompetenței ortoepice: *imitare – memorare, pronunțare, instrucțiune, conversație, rezumat, relatări orale semidirijate, discuții pe diferite teme* [40, p. 202].

Încercând o relevare a criteriilor care pot sta la baza unei clasificări a exercițiilor pentru dezvoltarea exprimării orale, E. Пассов ajunge la o ierarhie a tipurilor de exerciții – o matrice care poate genera activități de învățare adecvate în raport cu nivelul deprinderii (exerciții de pseudoexprimare) sau al priceperii (exerciții de exprimare) [212, p. 51].

În aceeaşi ordine de idei, autorii Scherer şi Werteimer concluzionează următoarele: competența are două etape, pe de o parte, *înțelegerea după auz* şi *exprimarea orală*, şi, pe de altă parte, *citirea, scrierea şi traducerea* [146].

D. P. Harris consideră că sunt recunoscute cinci elemente componente ale exprimării într-o limbă străină: *pronunțarea* (incluzând segmentele sonore, ritmul şi modelele intonaționale), *gramatica*, *vocabularul*, *fluența* (uşurința şi viteza în fluxul vorbirii), *înțelegerea* (pentru că în comunicare sunt întotdeauna necesare cel puțin două persoane) [97, p. 81]. Toate aceste componente reprezintă puncte de plecare pentru elaborarea instrumentelor de măsurare a nivelului atins în formarea competenței de exprimare orală.

Alți cercetători disting două etape în dezvoltarea subcompetenței ortoepice. *Prima etapă* are ca scop formarea competenței de vorbire la elevi în baza obiectivelor de referință/competențelor specifice: să-şi formeze competența de întrebuințare a vocabularului; să construiască logic fraze cu valori temporale de prezent, trecut şi viitor; să construiască corect un dialog scurt; să realizeze conținutul unui mesaj simplu; să treacă informația ascultată prin propriile acte de vorbire; să relateze succint elementele-cheie ale unui eveniment; să realizeze o descriere elementară; să formuleze întrebări pornind de la informația scrisă etc. [42, p. 70-72]. Această etapă conține elemente pregătitoare, precum: *verbalizarea motivației*; *utilizarea evocărilor verbale şi a ilustrațiilor*; *crearea situației de problemă pentru manipularea sau apropierea de temă*. În cadrul primei etape se accentuează modalitățile de însuşire a vocabularului şi a gramaticii.

A doua etapă are ca scop dezvoltarea şi perfecționarea competenței de vorbire prin realizarea obiectivelor de referință/competențelor specifice: să posede un lexic adecvat situației de vorbire şi temei abordate; să adreseze eficient întrebări; să folosească propriile modalități de exprimare; să susțină şi să inițieze dialoguri apreciind şi argumentând cele relatate; să transmită mesaje; să formuleze şi să comunice clar propriile sentimente, opinii, argumente şi idei; să-şi adapteze înțelegerea şi vorbirea la varietatea şi complexitatea situațiilor concrete ale vorbirii; să decodeze, să concentreze şi să sintetizeze mesajul de idei pentru a lua notițe etc. Etapa a doua conține: prezentarea prealabilă a elementelor generale, apoi a celor specifice subiectului; analiza unui element semnificativ; aprecierea prin disociere (cercetarea elementelor de legătură). Această etapă se bazează pe exerciții lexicale şi gramaticale; pe informație – întrebare, informație – informație, dialog, povestire, descoperire, conversație, discuție.

Exerciţii de dezvoltare a subcompetenței ortoepice în limba franceză:

- *Citiţi cu atenţie declaraţia patronului dvs. şi comentaţi situaţia propusă* (*Anexa 3E*).
- *Ascultaţi textul* „Les enchères internationales" (*Licitaţiile internaţionale*) şi *redaţi conţinutul lui cu cuvintele voastre*.

* * *

1. Dezvoltarea competenței lingvistice la elevii din colegiu se realizează în baza subcompetențelor lexicală, gramaticală, semantică, fonologică, ortografică şi ortoepică prin diverse activități de producere şi de receptare orală şi scrisă.
2. Subcompetența lexicală a elevilor din colegiu se formează în baza elementelor lexicale (îmbinări de cuvinte, locuțiuni, cuvinte în fraze) şi gramaticale (părți de vorbire) în limba franceză.
3. Subcompetența gramaticală se dezvoltă în baza descrierii organizării gramaticale, care include următoarele elemente: rădăcini, afixe, categorii, clase, structuri şi relații.
4. Dezvoltarea subcompetenței semantice se realizează prin stabilirea relației dintre cuvânt şi context, a relațiilor interlexicale prezente în lexicul specializat.
5. Subcompetența fonologică se dezvoltă prin activități de receptare orală (ascultarea informației) în limba franceză.
6. Subcompetențele ortografică şi ortoepică se dezvoltă în asociere cu celelalte componente ale competenței lingvistice, pentru a putea utiliza limba străină în comunicarea orală şi scrisă şi pentru a putea transforma vorbirea orală în exprimarea scrisă şi viceversa.

2.2. Dezvoltarea competenței sociolingvistice la elevii din colegiu

Competența sociolingvistică trimite la cunoştințele şi deprinderile necesare pentru a valorifica dimensiunea socială a funcționării limbii [24, p. 98]. Competența sociolingvistică constă în utilizarea adecvată a limbii în contextul concret, social, luând în considerație regulile de politețe, expresiile înțelepciunii populare, diferențele de registru, dialectul şi accentul.

Pentru a comunica este necesar a cunoaşte nu doar regulile şi structurile gramaticale, vocabularul, ci şi adaptarea formei lingvistice la situația de comunicare. Competența sociolingvistică presupune a cunoaşte cine vorbeşte, cui, unde, cum, de ce şi când.

Indicatorii relațiilor sociale sunt foarte diferiți în funcție de limbă şi de cultură, deoarece depind de anumiți factori, cum ar fi: poziția socială a interlocutorilor, tipul relației dintre aceştia, registrul discursului etc.

● *Utilizarea şi alegerea formulelor de salut*:

− de salutare: **Bonjour! Salut!**

− de prezentare: **Enchanté!**

− de bun rămas: **Au revoir! À bientôt!**

● *Alegerea şi utilizarea formulelor de adresare*:

– oficială (limbaj curent): **Monsieur le Directeur des Entreprises; Madame, Mademoiselle**. Niciodată aceste formule nu se însoţesc cu nume concrete. Dacă destinatarul n-a precizat formula, atunci se utilizează **Messieurs**; **Veuillez agréer**; **Nous vous prions d'agréer**... ; după care formula de adresare se repetă între ghilimele: **Veuillez agréer**, **Monsieur le Directeur**. Formula de politeţe cu cât este mai lungă cu atât ea marchează respectul. O formulă foarte scurtă riscă să conducă la întreruperea definitivă a relaţiilor comerciale. Formula de tipul: Recevez, Messieurs, nos salutations, trebuie evitată.

− neoficială: **Monsieurs Dinescu; Georges**;

− familiară: **Cher Jean, Chère Marie**;

− autoritară: Dinescu!, Ciobanu!;

− agresivă: **Vous, là-bas**!

În cele ce urmează, prezentăm *regulile de politeţe* care se recomandă a fi respectate în actele comerciale [24, p. 98].

1. *Politeţea pozitivă*, de exemplu:

– a manifesta interes pentru încheierea acordului de colaborare între două societăţi comerciale:

Contract de vânzare–cumpărare
(le contract d'achat-vente) (*Anexa 8*)

Tehnici de scriere a unui contract de vânzare–cumpărare
(Techniques d'écrit d'un contract d'achat–vente)

Exportateur
(Nom, Prénom, Adresse)

Preambule–Les parties contractantes

Importateur
(Nom, Prénom, Adresse)

Denomination de la marchandise

Quantité

Qualité

Designation **Garantie**

Emballage–Marquage

Prix–Lieu de livraison

Délai de livraison

Conditions de paiement

Clauses **Mode de transport**

contractuelles **Assurance**

Force majeure

Réclamations

Juridiction (arbitrage)

– a împărtăşi experienţa altcuiva: **Veuillez nous envoyer quelques informations générales sur votre établissement**.

– a exprima admiraţia, afecţiunea, gratitudinea etc.: **Veuillez agréer, Messieurs, l'expression de mes sentiments dévoués**; **je vous prie de croire, Monsieur le Directeur, à l'assurance de mes sentiments distingués**.

– a oferi o invitaţie: **Vous êtes tous invités, vendredi le 17 août à 18.00 heures du soir à la Soirée organisée par la Société Générale Moldindconbank. On dansera. On s'amusera. Venez nombreux!**;

2. *„Politeţea în lipsa acesteia"*, de exemplu:

– a evita regretul, a nu cere scuze pentru refuzul unui serviciu: **Nous serions bien heureux de vous accueillir dans une autre période de l'année**; **Impossible de réserver une chambre à la date désirée**.

– sloganurile publicitare la televiziune sau pe vestimentaţie, micile afişe şi panourile la locurile de muncă reprezintă competenţa sociolingvistică;

– prin tehnici de redactare a unui proces-verbal: denumirea actului; scopul actului (relatează un eveniment); conţinutul procesului–verbal (un act ce rezumă faptul/faptele produs/e într-o circumstanţă oficială, consemnând deciziile luate). Un proces–verbal conţine:

A. 1) o introducere ce indică natura reuniunii; 2) locul; 3) data şi 4) numele participanţilor, 5) numărul persoanelor absente, 6) ordinea zilei.

B. Un conţinut ce indică rezumatul informaţiilor şi a întrebărilor discutate, soluţiile adoptate;

C. O parte finală care menţionează rezultatul votului şi are semnăturile în ordine ierarhică (*Anexa 9* – model de proces–verbal).

- prin redactarea unui Curriculum vitae: un CV se axează pe următoarele elemente componente:

Nume

Prenume

Data şi locul naşterii

Situaţia familială

Domiciliul actual

Studii

Limbi străine

Stagii profesionale

Diverse

Data îndeplinirii CV

Semnătura (*Anexa 7* –Exemplu de CV)

Competența sociolingvistică cuprinde de asemenea capacitatea de recunoaştere a mărcilor lingvistice, de exemplu, ale clasei sociale, originii regionale, originii naționale, grupului profesional. Competența sociolingvistică se dezvoltă în baza sarcinilor interacțiunii verbale interactive: în perechi, în grupuri mici, cu ajutorul sarcinilor, care presupun o informare inegală a participanților, prin intermediul sarcinilor verbale de problemă, prin organizarea comunicării de rol şi prin comunicarea spontană.

* * *

1. Dezvoltarea competenței sociolingvistice la elevi se produce prin recunoaşterea, situarea din punct de vedere sociologic şi prin utilizarea formulelor de salut şi de adresare în contexte concrete de comunicare.
2. Regulile de politețe utilizate de elevii din colegiu sunt diverse expresii din politețea pozitivă, „politețea în lipsa acesteia", cât şi diverse tehnici de redactare a unor acte comerciale.

2.3. Dezvoltarea competenței pragmatice la elevii din colegiu

Competența pragmatică reprezintă cunoaşterea de către elev a principiilor conform cărora mesajele sunt:

a) organizate, structurate şi adaptate (*subcompetența discursivă*);
b) utilizate pentru realizarea funcțiilor comunicative (*subcompetența funcțională*);
c) segmentate conform unor scheme interacționale şi tranzacționale (*subcompetența de concepere schematică*, component ce nu este utilizat în experimentul nostru, deoarece considerăm că acest element este specific unui nivel mai înalt de cunoaştere a limbii

străine.) [24, p. 101]. Cercetarea noastră se referă la învățământul profesional inițial şi au fost utilizate componentele discursivă şi funcțională.

Subcompetența discursivă permite elevului ordonarea frazelor în secvențe cu scopul de a produce ansambluri coerente. Ea cuprinde:

- *Cunoaşterea organizării frazelor şi a componentelor lor;*
- *Capacitatea de a le stăpâni* la nivel de: *temă*; *informație dată/informație nouă*; *înlănțuire „naturală" (de exemplu: temporală)*; *de cauză/consecință*;
- *Capacitatea de gestionare şi structurare* a discursului la nivel de organizare tematică, de coerență şi coeziune, de organizare logică, de stil şi registru, de eficacitate retorică, de principiu cooperativ.

În vederea unei comunicări eficiente este necesar să fie respectate următoarele principii: *calitatea* (informația prezentată trebuie să fie veridică); *cantitatea* (informația trebuie să fie informativă în limitele admise, dar nu mai mult); *pertinența* (informația trebuie să fie adecvată); *modalitatea* (informația trebuie să fie laconică, exactă; este necesar evitarea impreciziei şi ambiguității).

- *Capacitatea de a structura planul textului.*

Aceasta înseamnă cunoaşterea regulilor convenționale de organizare a textelor într-o comunitate dată, de exemplu: cum este structurată informația pentru a realiza diferite macrofuncții (descrierea, narațiunea, argumentarea etc.); cum sunt povestite întâmplările, evenimentele; cum este structurată o argumentare (într-o dezbatere, şedință etc.); cum sunt aranjate pe pagină, pe paragrafe etc. textele scrise (eseuri, scrisori oficiale etc.).

Pentru a descrie subcompetența discursivă, este necesară specificarea strategiilor şi a tipurilor de texte, selşectând texte pe care elevul le va putea produce şi pe care le va putea interpreta. Distingem cinci categorii de texte: texte orale produse de un singur autor, texte scrise produse de un singur autor, texte orale produse de mai mulți autori, texte orale interpretate şi texte scrise interpretate.

Texte produse de un singur autor, orale şi scrise, pot fi: rezumate, narațiuni, discursuri, dări de seamă, conferințe.

Texte orale produse de un singur autor pot fi: dări de seamă (prezentarea evenimentelor, a experienței profesionale); descrierile anunțurilor publicitare; comentariile (legate de darea de seamă şi de descriere); rapoartele, expunerile (de exemplu: despre rezultatele unui proiect).

Darea de seamă, de exemplu, este o expunere care relatează într-un mod detaliat şi precis anumite fapte precum: reuniuni, conferințe, misiuni, cercetarea diverselor evenimente. Persoana care redactează nu are dreptul să-şi exprime opinia, relația sa trebuie să fie obiectivă şi trebuie să

conțină concluzii. O dare de seamă trebuie să fie analitică şi detaliată, respectând ordinea cronologică a faptelor cu scopul de a oferi posibilitatea să fie urmărit evenimentul relatat în desfăşurarea sa. Darea de seamă trebuie să indice:

– natura şi obiectul reuniunii sau circumstanțele evenimentului, precizând data, ora, locul şi persoanele reprezentative care au participat;

– rezumatul dezbaterilor sau consecințele evenimentului relatat;

– concluziile (măsurile luate, doleanțele exprimate).

Exemplu: Redactați o dare de seamă a activității unei întreprinderi, prezentată într-o şedință la finele semestrului al doilea.

Raportul este un document redactat în urma unei cercetări destinate unui proces sau pentru a ameliora o activitate, a face progrese într-o afacere sau a concluziona asupra unei activități desfăşurate.

Un raport este constituit din următoarele părți componente:

1. *Introducerea*, în care precizează: obiectul informării; sursele informării; planul activității.
2. *Conținutul*, în care expune faptele ordonându-le şi sistematizându-le. Expunerea trebuie să aibă o argumentare logică, pornind de la o analiză competentă a faptelor şi a informațiilor, o argumentare care duce la concluzii parțiale.
3. *Concluzia* sub formă de sinteză a argumentelor şi a analizelor, care este însoțită de propuneri de soluții proiectate.

Exemplu: **Sunteți trimis într-o regiune limitrofă pentru a inspecta o piață de îmbrăcăminte/încălțăminte/produse alimentare din rețeaua dvs. Realizați un raport sintetic pentru a-l prezenta spre examinare directorului dvs**.

● **Ați descoperit o nouă zonă turistică cu mare potențial financiar. Convingeți şeful dvs., printr-un raport despre această zonă, să creeze acolo o tabără de vacanță**.

Textele scrise produse de un singur autor sunt diverse tipuri de scrisori (despre posibilitatea rezervării, despre turism, despre tarife, despre serviciu etc.) şi completarea formularelor acestora. Structura acestor acte constă din: introducere, dezvoltarea ideii, respectarea conectorilor logici, respectarea coerenței, concluzie. În scrierea acestor tipuri de texte este necesar de respectat semnele grafice: punctuația, alineatul, tabelele grafice şi ilustrări ale situațiilor prezentate. *De exemplu*: **rezervarea unei camere la hotel, imposibilitatea de a accepta rezervarea, anularea rezervării, anunț despre obiectele pierdute** etc. Se utilizează fraze de tipul: **Veuillez nous envoyer quelques informations générales sur votre établissement** (hôtel, club, etc.); **Soyez assuré que nous ferons de notre mieux pour satisfaire les participants de vos groupes**; **Nous serions bien heureux de**

vous accueillir dans une autre période de l'année; **Impossible de réserver une chambre à la date désirée**.

Exemplu: ● **Scrieți o scrisoare în adresa unui hotel. Cereți pentru dvs. şi pentru prietenul dvs. 2 camere cu cabină de baie pentru perioada 15-22 iunie 2008. Solicitați informația despre costul camerelor**.

● **Anulați comanda din motivul numărului insuficient de turişti înscrişi pentru călătorie**.

Categoria textelor orale produse de mai mulți autori constă în interpretarea acestora. Această categorie include: conversațiile, discuțiile şi dezbaterile. Redactarea acestora reprezintă *subcompetența funcțională*.

Subcompetența funcțională cuprinde utilizarea discursului oral şi a textelor scrise la nivel de comunicare în scopuri funcționale specifice [24, p. 103]. Să exemplificăm la domeniul profesional.

Comunicarea profesională. Elevii vor fi capabili:

– să îndeplinească formalitățile necesare pentru obținerea unui permis de muncă sau a oricărui act de acest tip;

– să se informeze (de exemplu, la o agenție de amplasare în câmpul muncii) asupra naturii muncii, despre perspectivele şi condițiile (de exemplu, profilul postului; salariul; orare şi concedii; durata preavizului etc.);

– să citească ofertele de muncă;

– să scrie scrisori de depunere a candidaturii pentru o angajare şi a participa la un interviu de angajare. A furniza informații orale sau scrise despre sine, despre instruirea şi experiența proprie şi a răspunde la întrebări cu privire la aceste realități;

– a înțelege şi a respecta regulile de angajare a salariațiilor;

– a înțelege sarcinile care îi revin în momentul intrării în funcție şi a pune întrebări privitor la aceasta;

– a semnala un accident, a face o declarație de asigurare;

– a comunica în mod adecvat cu superiorii săi, cu colegii şi subalternii;

– a participa la viața socială a firmei sau a instituției (de exemplu: restaurantul instituției, cluburile sportive şi asociațiile etc.).

Microfuncțiile sunt categorii care servesc la definirea utilizării funcționale a enunțurilor simple (în general scurte), de obicei în timpul unei intervenții într-o interacțiune [24, p. 103].

Prezentăm mai jos clasificarea microfuncțiilor.

1. A da şi a cere informații:

Exemplu:

– *identificarea*: identificați tipurile de bănci din țara noastră;

– *relatarea*: relatați mecanismul de funcționare a unei bănci;

– *corectarea*: modificați strategiile de investiție pentru a creşte cererea pe piață;

– *cererea*: redactați o cerere pentru o serie de produse alimentare;

– *răspunsul*: redactați răspunsul la cererea de reclamație primită.

2. A exprima şi a descoperi atitudini:

– *faptice* (acord/dezacord); *exemplu*: **redactați o scrisoare care exprimă acordul/dezacordul dvs. de colaborare cu Societatea X; redactați acordul/dezacordul dvs. de a organiza o întrevedere cu partenerul dvs. în ceea ce privește condițiile de vânzare angro a produselor oferite**.

– *de cunoaştere* (cunoştință/neştiință, amintire/uitare, probabilitate/certitudine); *exemplu*: **redactați un răspuns partenerului dvs. în a vă înştiința regulile de livrare a produselor cosmetice; redactați un răspuns negativ unei cereri de ofertă explicând clientului despre probabilitatea calității serviciilor oferite**;

– *de modalitate* (obligații, necesitate, capacitate, permisiune); *exemplu*: **enumerați condițiile de transport pe care le veți cere de la transportator pentru marfa aleasă de firma dvs.; enumerați obligațiunile exportatorului/transportatorului de mărfuri; enumerați condițiile contractului de transport**;

– *volitive* (voințe, dorințe, intenții, preferințe); *exemplu*: **redactați o scrisoare prin care informați compania de asigurări că marfa dvs. a sosit în stare proastă ca urmare a unor accidente survenite în timpul transportului; cereți expertiza şi returnarea pagubelor suportate**;

– *motive* (plăcere/neplăcere, gust/indiferență, satisfacție, interes, uimire, speranță, dezamăgire, nelinişte, gratitudine); *exemplu*: **aveți un anunț în ziare, care propune anumite produse industriale în care este specializată firma dvs. Solicitați mai multe detalii referitoare la natura produselor respective şi la cantitățile disponibile**;

– *morale* (scuze, aprobare, regret, compasiune); *exemplu*: **redactați o scrisoare exprimându-vă regretul referitor la faptul că nu ați reuşit să trimiteți documentația propusă în timpul preconizat. Vă cereți scuze şi menționați dorința dvs. de a menține contactul**.

3. A cere (a sugera):

– *sugestii, cereri, avertismente, sfaturi, încurajări, cereri de ajutor, invitații, oferte; exemplu*: **redactați o ofertă la S. A. Bucuria, menționând calitatea dulciurilor oferite şi diversitatea acestora; redactați o invitație agenției de turism *Voyage International* pentru a participa la serata dedicată aniversării a 10 ani de la înființarea firmei dvs**.

4. A stabili relații sociale:

– a *atrage atenția, a se adresa oamenilor, a saluta, a prezenta, a rosti un toast, a-şi lua rămas bun; exemplu*: **prezentați un raport partenerului dvs. despre relațiile comerciale cu anumite societăți comerciale; indicați principalele categorii de produse moldoveneşti prezente la târgurile şi expozițiile internaționale**.

5. A structura discursul:

– *comunicarea orală:* a lua cuvântul, a încerca să capteze atenția, a oferi cuvântul, a lua note etc.;

– *explicații*: a solicita repetarea datelor precise, a solicita repetarea unui enunț, a cere o explicație, un comentariu, a explica, a comenta ceea ce vrea să spună etc;

– *structura discursului*: a introduce discursul, a solicita ajutor pentru a găsi cuvântul potrivit, a se corecta, a enumera, a da exemple, a schimba subiectul, a rezuma, a sublinia, a concluziona etc.

A alege informația esențială: *a organiza expunerea*:

a) a defini subiectul (introducere);

b) a prezenta argumentarea într-o ordine logică, a-şi justifica cerințele, a propune schimbări, a răspunde obiecțiilor, a anticipa obiecțiile, a-şi modifica argumentarea;

c) a rezuma argumentarea: a relua subiectul de la început, a da o concluzie logică.

Exemplu: **Trebuie să organizați o întrevedere cu partenerul dvs. pentru a-i oferi informație despre activitatea comercială a firmei pe care o conduceți timp de 5 ani. Directorul firmei prezintă un discurs în care** *specifică* **tipul de activitate comercială**; *descrie* **activitatea comercială a firmei timp de 5 ani începând cu primele zile de la înființarea firmei**; *prezintă* **schimbările pe care le-a suportat firma**; *argumentează* **scopul activității firmei; în final *face* un rezumat, relevând aspectele reuşite ale activității, cât şi unele doleanțe asupra activității pe viitor**.

Macrofuncțiile sunt categorii care servesc la definirea utilizării funcționale a discursului oral sau a textului scris care constau dintr-o succesiune de fraze [24, p. 103]. E*xemplu*: descrierea, narațiunea, comentariul, expozeul, explicația, demonstrarea, instrucția, argumentarea, persuasiunea etc.

Subcompetența funcțională conține şi capacitatea de utilizare a schemelor (modele de interacțiune socială) care servesc drept bază pentru comunicare, cum ar fi modelele schimburilor verbale. Activitățile de comunicare interactivă sunt prezente în următoarea schemă: întrebare → răspuns; declarație → acord/refuz; cerere/ofertă/scuze → acceptare/refuz; salutări → răspuns.

Printre activitățile interactive propunem: schimburile curente, conversația curentă, discuția neoficială, discuția oficială, dezbaterea, interviul, negocierea, planificarea în comun, cooperarea în vederea atingerii unui obiectiv etc.

Exemplu: **Pentru a negocia o activitate este necesar să putem răspunde la următoarele întrebări**:

– Unde au loc negocierile? Ce produs se negociază? Care sunt exigențele clientului moldovean? În viziunea dvs., care sunt avantajele şi dezavantajele unui produs de marcă în raport cu produsul de marcă identificat la clientul dvs.? Ce produs susțineți dvs.? Prezentați argumente.

Exemplu: **planificarea în comun: Directorul agenției X intenționează să coordoneze posibilitatea activității comerciale comune cu directorul firmei Y. Pentru aceasta, cel dintâi întreprinde următoarele acțiuni**:

1. Contactează la telefon persoana solicitată.
2. Fixează cu precizie data şi locul întrevederii, cerând confirmarea din partea partenerului său.
3. Pregăteşte toate documentele necesare pentru activitatea în comun.

Realizarea subcompetenței funcționale în cadrul activității de cumpărare a unor servicii se efectuează conform următorului algoritm:

1. A merge la locul tranzacției.

1.1.a găsi drumul spre magazin, firmă, agenție, întreprindere, hotel etc.;

1.2.a găsi unde se află biroul, ghişeul, recepția etc.;

2. A stabili contactul: a saluta comerciantul, angajatul etc.: salutarea angajatului, salutarea clientului.

3. A alege serviciul.

3.1. a identifica categoria dorită de servicii: a căuta informația, a da informația;

3.2. a identifica alegerile;

3.3. a discuta argumentele pro/contra diferitelor posibilități (calitatea, prețul serviciilor): a căuta informațiile, a da informațiile, a cere sfat, a da sfaturi, a întreba despre preferințe, a-şi exprima preferințele etc.;

3.4. a identifica serviciile alese;

3.5. a examina serviciile;

3.6. a-şi exprima acordul pentru cumpărarea serviciilor.

4. A schimba serviciile contra unei plăți.

4.1. a-şi da acordul referitor la prețul serviciilor;

4.2. a-şi da acordul referitor la suma totală;

4.3. a face/a primi plata;

4.4. a da/a lua în primire serviciile;

4.5. a mulțumi reciproc: mulțumirile angajatului; mulțumirile clientului.

5. A-şi lua rămas bun.

5.1. a-şi exprima satisfacția (reciprocă): angajatul îşi exprimă satisfacția, clientul îşi exprimă satisfacția;

5.2. a schimba câteva cuvinte (de exemplu, despre timp);

5.3. a face schimb de formule de bun rămas: salutarea angajatului; salutarea clientului.

* * *

1. Dezvoltarea competenței pragmatice se realizează prin subcompetențele discursivă şi funcțională.
2. Subcompetența discursivă se efectuează prin organizarea frazelor şi a componentelor lor, stăpânirea, gestionarea şi structurarea acestora.
3. Subcompetența funcțională este demonstrată prin microfuncțiile: a da şi a cere informații, a exprima şi a descoperi atitudini, a cere, a stabili relații sociale, a structura discursul şi a remedia comunicarea scrisă şi cea orală; prin macrofuncțiile ce constau din succesiuni de fraze, scheme de interacțiune, care necesită fluența şi precizia exprimării în limba franceză aplicată.

Concluzii la Capitolul II

1. Competențele comunicative la elevii din învățământul profesional inițial se dezvoltă prin componentele acestora: competența lingvistică, sociolingvistică şi pragmatică în contexte specializate de comunicare orală şi scrisă.

1.1. Dezvoltarea competenței lingvistice se realizează în baza subcompetențelor lexicală, gramaticală, fonologică, semantică, ortografică şi ortoepică prin ascultarea, vorbirea, citirea şi scrierea în limba franceză aplicată.

1.2. Competența sociolingvistică se axează pe utilizarea formulelor de salut, de adresare, de exclamații, pe utilizarea regulilor de politețe însoțite de limbajul specializat, de expresii publicitare, de diferențele de registru (oficial, neutru, neoficial).

1.3. Competența pragmatică necesită cunoaşterea, organizarea, structurarea şi adaptarea mesajelor (subcompetența discursivă), precum şi utilizarea comunicării orale şi scrise (subcompetența funcțională).

2. În procesul de ascultare a unei informații distingem două niveluri de înțelegere a mesajului, care contribuie la recepționarea elementelor într-o limbă străină. Pe de o parte, elevul din învățământul profesional inițial recunoaşte limba în care este transmisă informația şi, pe de altă parte, distinge lexicul profesional/economic în limba franceză. Pentru a exprima opiniile referitoare la informația

ascultată, elevul dă dovadă de competențe comunicative în limba străină studiată prin efectuarea diverselor tipuri de exerciții.

3. Dezvoltarea competențelor comunicative în procesul de ascultare a elevului din Colegiul Politehnic se axează pe două modele: *semasiologic* şi *onomasiologic*, realizate prin activități educaționale ce vizează formarea profesională inițială a elevului în cadrul disciplinei *Limba franceză aplicată*.

4. Parcurgerea etapelor în dezvoltarea competenței de vorbire se produce de la cea mai simplă spre cea mai complexă, pentru a face posibilă înțelegerea şi vorbirea în limba străină studiată. Diverse modalități de realizare a obiectivelor caracteristice activității de vorbire favorizează succesul în formarea şi dezvoltarea competenței de vorbire în limba străină studiată.

5. În procesul lecturii unui text sunt necesare următoarele *repere*: formarea reprezentării, implicitul situației, cronologia evenimentelor şi dificultățile de vocabular, acestea contribuind la dezvoltarea competențelor comunicative ale elevilor în limba franceză aplicată.

6. Competența scrisă de a redacta diverse tipuri de acte (scrisori comerciale, proces-verbal, curriculum vitae, contract de vânzare-cumpărare etc.) şi ordonarea informației scrise determină nivelul intelectual şi profesional al elevului, ceea ce va facilita elevul din colegiu în angajarea în câmpul muncii. Atitudinea comunicativă, capacitatea comunicativă, priceperile şi abilitățile de utilizare a regulilor gramaticale prezente la elevul din colegiu contribuie la dezvoltarea competenței scrise.

CAPITOLUL III. EXPERIMENTUL PEDAGOGIC DE DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR COMUNICATIVE LA ELEVII DIN COLEGIU

3.1. Experimentul de constatare a competențelor comunicative

Limba străină la nivelul învățământului profesional este considerată ca un instrument important de abordare şi valorificare a unui nou nivel de cultură, ca un mijloc eficient de maturizare spirituală şi intelectuală. Ea oferă elevilor o diversitate mai mare de conținuturi şi un nivel mai înalt de cunoştințe şi aptitudini, în raport cu cele achiziționate în învățământul gimnazial. În această perioadă accentul se va pune pe dezvoltarea autonomiei elevilor, pe introducerea unui număr mai mare de variabile ale diferitor domenii de cunoştințe socioculturale, pe perfecționarea capacităților de receptor al comunicării, pe restructurarea sferei conținuturilor şi pe redimensionarea acestora pe valorile culturii naționale şi general umane, pe cele trei sfere de dezvoltare a personalității: cognitivă (intelectuală), tehnologică (psihomotrică), atitudinală (motivațională-afectivă). Utilizarea unui material didactic variat – manuale alternative originale, texte cu lexic profesional, înregistrări audiovizuale de calitate, fragmente din piese de teatru actualizate prin intermediul mijloacelor extralingvistice corespunzătoare (registrul vocii, intonație, mimică, gest, mişcări) – va contribui la practicarea unui învățământ activ, la dezvoltarea celor patru deprinderi integratoare (ascultarea, citirea [lectura], vorbirea, scrierea).

Experimentul pedagogic s-a realizat pe un eşantion de 101 elevi**,** anul I, III, în baza studiilor gimnaziale, Colegiul Politehnic mun. Chişinău şi a constat în:

– conceptualizarea teoretică, proiectarea unui curriculum ca model pedagogic de dezvoltare a competențelor comunicative la elevii din învățământul profesional inițial în cadrul predării/învățării limbii franceze şi a materialelor experimentale;

– realizarea experimentului pedagogic la fazele constatativă (elevii anului I) şi formativă (elevii anului III împărțiți în două eşantioane: eşantionul experimental, 38 de elevi, anul III în baza studiilor gimnaziale, specialitatea *Contabilitate*, Colegiul Politehnic mun. Chişinău, cursul de limbă franceză s-a predat conform *Curriculumului de limbă franceză aplicată* elaborat de noi; în eşantionul de control, 63 de elevi, s-a predat disciplina de *Limbă franceză* curs general);

– validarea experimentului pedagogic, prelucrarea datelor experimentului, formularea concluziilor generale şi a recomandărilor practice.

Competențele la care se face referință în paşaportul limbilor sunt următoarele: lingvistică, sociolingvistică şi pragmatică în cadrul comprehensiunii (ascultarea şi citirea), vorbirii orale (interacțiunea orală şi producerea orală) şi scrierii (exprimarea în scris); nivelurile *Cadrului*

european comun de referință pentru limbi ale Consiliului Europei fiind: *utilizator elementar* (A_1–Nivelul de descoperire şi A_2–Nivelul de supraviețuire), *utilizator independent* (B_1–Nivelul-prag (mediu) şi B_2–Nivelul avansat) şi *utilizator experimentat* (C_1–Nivelul autonom şi C_2–Nivelul de măiestrie sau perfecțiune). Cercetarea noastră vizează utilizatorul independent B_1–Nivelul-prag (mediu).

Ascultare	Pot să înțeleg punctele esențiale în vorbirea standard clară pe teme familiare referitoare la activitatea profesională, şcolară, la petrecerea timpului liber etc. Pot să înțeleg ideea principală din programele TV pe teme de actualitate sau de interes personal sau profesional, dacă sunt prezentate într-o manieră relativ clară şi lentă.	**Înțelegere**
Citire	Pot să înțeleg texte redactate, în principal, într-un limbaj uzual sau referitor la activitatea mea profesională. Pot să înțeleg descrierea evenimentelor, exprimarea sentimentelor şi a urărilor din scrisori personale.	
Participare la conversație	Pot să fac față în majoritatea situațiilor care pot să apară în timpul unei călătorii printr-o regiune unde este vorbită limba. Pot să particip fără pregătire prealabilă la o conversație pe teme familiare, de interes personal sau referitoare la viața cotidiană (de exemplu: familie, petrecerea timpului liber, călătoriile, activitatea profesională şi actualități).	**Vorbire**
Discurs oral	Pot să leg expresii şi să mă exprim coerent într-o manieră simplă pentru a descrie experiențe şi evenimente, visele mele, speranțele şi obiectivele mele. Pot să îmi argumentez şi explic pe scurt opiniile şi planurile. Pot să povestesc o întâmplare sau să relatez intriga unei cărți sau a unui film şi să-mi exprim reacțiile.	
Exprimare scrisă	Pot să scriu un text simplu şi coerent pe teme familiare sau de interes personal. Pot să scriu scrisori personale descriind experiențe şi impresii.	**Scriere**

Tabelul 3. Nivelul B_1 al Cadrului european comun de referință pentru limbi [24, p. 31]

În *Paşaportul european al limbilor* sunt indicate şi aspectele calitative de utilizare a limbii vorbite pentru cele şase niveluri de referinţă [124]. În experimentul nostru ne-am axat pe aspectele calitative specifice nivelului B_1, nivelul mediu al utilizatorului independent.

Volum	Corectitudine	Fluenţă	Interacţiune	Coerenţă
Mânuieşte destule mijloace lingvistice şi un vocabular suficient pentru a se descurca, ezitând şi parafrazând pe alocuri în cazul subiectelor ca familia, odihna, centrele de interes, călătoriile, munca şi actualitatea.	Întrebuinţează cu exactitate suficientă un repertoriu de structuri şi „scheme" frecvente, curente în situaţii previzibile.	Poate să-şi construiască discursul astfel încât să fie înţeles, chiar dacă pauzele de căutare a cuvintelor şi frazelor de corectare sunt foarte evidente, mai ales în secvenţele mai lungi de creaţie proprie.	Poate să înceapă, să susţină şi să încheie o conversaţie simplă „faţă în faţă" cu interlocutorul său despre subiecte familiare sau de interes personal. Poate să respecte o parte din ceea ce a fost spus, pentru o înţelegere reciprocă.	Poate să unească un şir de elemente scurte, simple şi variate într-o serie lineară de puncte care se înlănţuie.

Tabelul 4. Aspecte calitative de utilizare a limbii vorbite pentru nivelul B_1 [24, p. 33]

O scală de competenţă cuprinde toată aria conceptuală a competenţei elevului sau gama de competenţe proprii unei instituţii sau unui sector educativ, în cazul nostru o scală de competenţe cuprinde competenţele proprii elevilor din învăţământul profesional iniţial. Rezultatele obţinute pot fi măsurate conform unei scale: de exemplu de la „1" la „5", unde „3" reprezintă norma care corespunde unui rezultat de trecere. O scală de niveluri de acest tip poate fi utilizată nemijlocit pentru experimentul nostru. În acest mod este posibil să se stabilească un raport între nivelurile atinse şi nivelurile de competenţă. Evaluarea rezultatelor se efectuează prin atribuirea notelor de la „1" la „10", „5" fiind notă de trecere. Relaţia dintre notele de evaluare acordate şi nivelul de competenţă este posibilă cu ajutorul unei proceduri de colectare a expertizelor, de comparare şi etalonare a rezultatelor subiecţilor chestionaţi.

Orice act de vorbire se înscrie în contextul unei situaţii date, în cadrul unuia dintre domeniile vieţii sociale. Cercetarea vizează *domeniul învăţământului profesional*, în care subiectul este angajat să exercite meseria sau profesia sa. În domeniul profesional descriem situaţiile externe în termenii următori:

– *locul* şi *momentul* în care ele se produc;

– *instituţiile* sau *organismele* a căror structură sau funcţionare determină esenţialul a ceea ce ar putea în mod normal să se întâmple;

– *actorii*, în special rolurile sociale pertinente în raportul lor cu utilizatorul/elevul;

– *obiectele* (animate şi inanimate) prezente din punct de vedere fizic în mediul înconjurător;

– *evenimentele* care au loc;

– *operaţiile* efectuate de către actori;

– *textele* întâlnite în cadrul situaţiei.

Domeniul	**Profesional**
Locuri	Birouri, uzine, ateliere, gări, ferme, aeroporturi, buticuri, societăți de prestări de servicii etc.
Instituții	Întreprinderi: – ale administrației publice; – multinaționale.
Persoane	Angajatori, angajați, directori, colegi, subalterni, consumatori, secretare, personal de întreținere etc.
Obiecte	Maşini de birou (birotică), maşini industriale, scule etc.
Evenimente	Întruniri, interviuri, recepții, târguri comerciale, consultații, vânzări sezoniere, accidente de muncă, conflicte sociale etc.
Acte	Administrarea afacerilor, gestiunea industrială, operațiuni de producere, proceduri administrative, transport rutier, operațiuni de vânzare, comercializare, aplicații informatice, întreținerea birourilor.
Texte	Scrisori de afaceri, notă de raport, instrucțiuni de siguranță, moduri de folosire, regulamente, material publicitar, etichetare, ambalaj, descrierea funcției, semnalizare etc.

Tabelul 5. Contextul extern de utilizare a limbii străine de către elevul din colegiu [24, p. 48]

Eşantionul experimental la etapa de constatare a fost format din 7 grupe. În experiment au fost antrenați 101 elevi (anul I, Colegiul Politehnic din mun. Chişinău).

S-a pornit de la *premisa* că dezvoltarea competențelor comunicative la elevii din învățământul profesional inițial în cadrul predării/învățării limbii străine este insuficient tratată şi lipsită de finalități clar formulate pentru proiectarea şi realizarea procesului de predare/învățare a limbii străine cu aspect profesional. Nivelurile de cunoaştere, de aplicare şi interpretare a cunoştințelor au fost stabilite cu ajutorul unui chestionar, prin care s-au solicitat răspunsuri textuale şi gramaticale în care am urmărit aplicarea cunoştințelor de limbă franceză la textele cu informație economică. În baza rezultatelor chestionarului, am efectuat analiza comparativă a probelor.

Scopul experimentului de constatare a constat în evaluarea nivelului inițial al competențelor comunicative la elevii din învățământul profesional în cadrul predării/învățării limbii franceze.

Textele propuse pentru experiment ca dificultate corespund nivelului B_1 de cunoaştere a limbii franceze. Nivelul B_1 este caracterizat prin *două trăsături*: 1) capacitatea de *a continua o interacțiune* şi de a obține ceea ce subiectul îşi doreşte în situații diferite. De exemplu: elevul

urmăreşte punctele principale ale unei discuţii relativ lungi care-l priveşte, cu condiţia ca dicţia să fie clară şi limba să fie de tip standard; se pronunţă sau se solicită păreri într-o discuţie neoficială între prieteni sub o formă simplă şi uşor de înţeles opinia principală pe care vrea să o transmită, se inspiră cu uşurinţă dintr-o gamă largă de forme simple pentru a reda esenţialul din ceea ce vrea să spună; poate să întreţină o conversaţie sau o discuţie chiar dacă pe alocuri este greu de înţeles când încearcă să spună ce anume doreşte; este inteligibil chiar dacă alegerea cuvintelor, a formelor gramaticale precum şi remedierea greşelilor sunt evidente, mai ales în timpul enunţurilor lungi. Cea de-a *doua trăsătură* este capacitatea *de a face faţă* problemelor vieţii cotidiene. De exemplu: a se descurca într-o situaţie imprevizibilă în transportul public; a face faţă întâmplărilor esenţiale care pot surveni în timpul organizării unei călătorii la o agenţie sau pe parcursul ei; a interveni fără pregătire specială într-o conversaţie despre probleme financiare, a face o reclamaţie; a da dovadă de iniţiativă în timpul unei întrevederi sau consultaţii, rămânând totuşi foarte dependent de interlocutor în interacţiune; a cere cuiva să reformuleze un mesaj într-o manieră mai clară sau să-şi argumenteze afirmaţiile. Au fost evaluate cunoştinţele integrate (competenţele). Astfel, evaluarea competenţelor de comunicare devine multidimensională şi capătă un caracter transdisciplinar, măsurând cunoştinţele reale, autentice şi contextualizate.

Obiectivul experimentului de constatare a vizat: evaluarea nivelului iniţial al competenţelor comunicative (lingvistică, sociolingvistică şi pragmatică), esenţiale în procesul de ascultare, vorbire, citire şi scriere a informaţiei economice în limba franceză.

Pentru aceasta s-a propus testarea nivelului iniţial al competenţelor comunicative în baza textului economic. *Prima probă* a constat în evaluarea competenţei lingvistice a elevilor din colegiu. În acest scop a fost propus textul *Bursa*, însoţit de următoarele cerinţe:

- **identificaţi cuvintele care formează câmpul lexical al noţiunii „bursă”**;
- **analizaţi verbele din text, indicând timpurile verbale şi infinitivul acestora**;
- **analizaţi sensurile cuvântului „bursă” (bourse – fr.)**;
- **identificaţi alte cuvinte cu îmbinarea de litere *ou [u]* în text şi pronunţaţi-le**.

Elevii antrenaţi în experiment au răspuns în felul următor: foarte bine – 2 elevi (1,98%), adică ei au realizat cu toate cerinţele propuse, au identificat cuvinte ce formează câmpul lexical al noţiunii „bursă” (**transaction, marchandise, opération, marché, cours, liquidation, article, cotation** etc.); au identificat timpurile verbale utilizate în text: prezentul indicativ, condiţionalul prezent, viitorul simplu; au analizat sensurile cuvântului „bursă”: 1. alocaţie bănească acordată de stat, de o instituţie unui elev, unui student; 2. instituţie unde se negociază hârtii de valoare; de asemenea, au identificat cuvinte cu îmbinarea de litere *ou*; bine – 10 elevi (9,90%), au comis unele erori când au format câpul lexical, incluzând cuvinte care nu sunt substantive, ci alte părţi de vorbire, cum ar fi:

conjuncții, prepoziții, verbe etc.; satisfăcător – 66 de elevi (65,35%), nesatisfăcător – 20 de elevi (19,80%), nici un răspuns – 3 elevi (2,97%). Rezultatele evaluării competenței lingvistice sunt prezentate în **figura 4**:

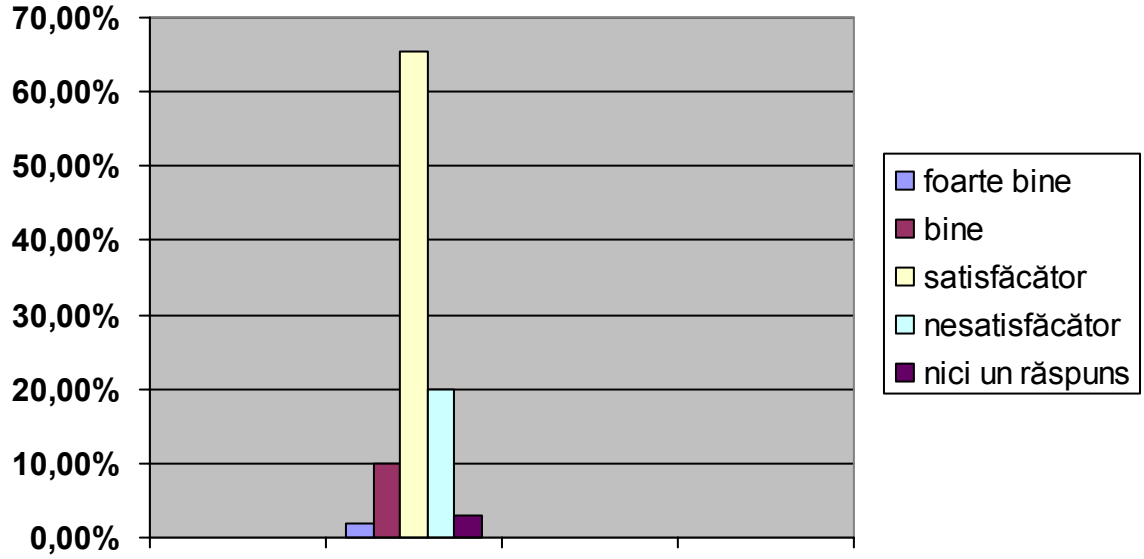

Figura 4. Rezultatele evaluării competenței lingvistice

A doua probă a constat în evaluarea competenței sociolingvistice a elevilor din învățământul profesional inițial, prin realizarea următoarei cerințe: **elaborați un afiş publicitar întru susținerea producătorilor autohtoni**. Rezultatele au fost următoarele: foarte bine au răspuns 2 elevi (1,98%): afişul publicitar elaborat a fost structurat, au fost utilizate expresii lexicale specifice tematicii selectate, relațiile de acord erau corect formulate; bine – 10 elevi (9,90%), ei au comis unele greşeli la relațiile de acord şi la utilizarea numărului singular/plural; satisfăcător – 60 de elevi (59,41%); nesatisfăcător – 23 de elevi (22,77%), aceştia au încercat să elaboreze un text, dar era greşit din punct de vedere lexical şi gramatical; 6 elevi (5,94%), nu au dat nici un răspuns, fie din neatenție, fie din lipsă de competențe. Rezultatele evaluării competenței sociolingvistice, sunt prezentate în **figura 5**:

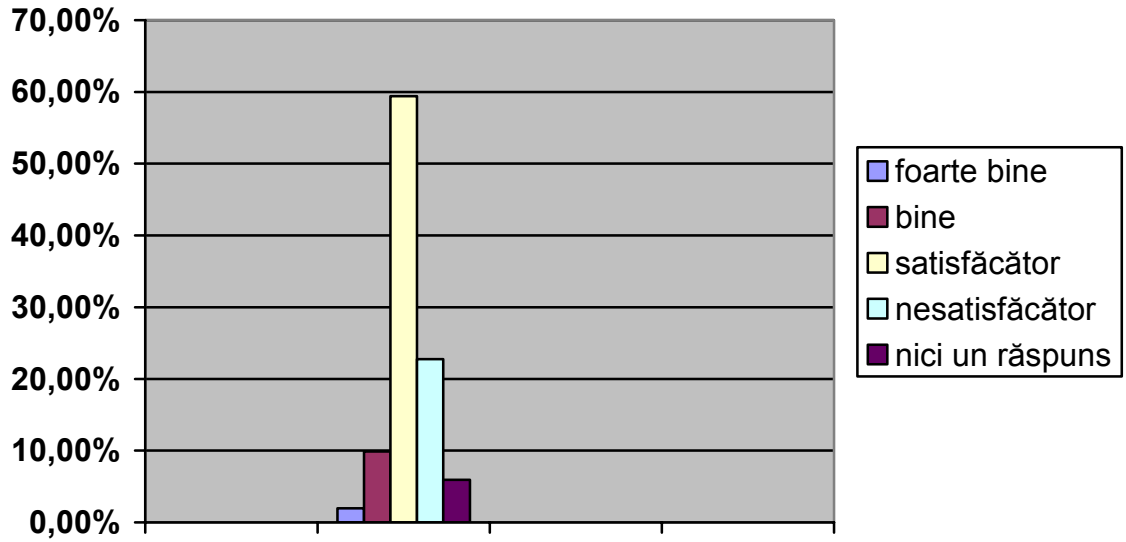

Figura 5. Rezultatele evaluării competenței sociolingvistice

Proba a treia a constat în evaluarea competenței pragmatice: subcompetența discursivă şi cea funcțională. Elevii au avut de realizat următoarele cerințe: **elaborați un text cu o tematică profesională** (subcompetența discursivă), **textul având o structură coerentă, şi analizați textul elaborat de colegul dvs. şi comentați corelația între temă şi conținut** (subcompetența funcțională). Rezultatele acestei probe au fost următoarele: foarte bine au răspuns 4 elevi (3,96%), ei au elaborat un text, au ținut cont de tematica propusă, textul a avut o structură logică, coerentă, au fost respectate regulile gramaticale, au fost utilizate sinonime; de asemenea, au comentat şi au interpretat textele elaborate de colegii de clasă, au identificat relația dintre temă şi conținut; bine – 19 elevi (18,81%), aceştia au avut răspunsuri bine elaborate, dar au comis unele greşeli de acord între subiect şi predicat, la numărul singular/plural, în comentarea textelor propuse de colegii lor au analizat unele aspecte, însă cu unele completări; satisfăcător – 46 elevi (45,55%): aceştia au realizat cerințele propuse, dar cu multe inexactități, cum ar fi, lipsa acordului între cuvinte, lipsa elementelor lexicale conform contextului; nesatisfăcător – 24 elevi (23,76%): ei au răspuns, dar cu devieri de la tema propusă, au scris un text cu foarte multe greşeli, nu au ştiut să interpreteze textele elaborate de colegii lor; 8 elevi (7,92%) nu au dat nici un răspuns. Rezultatele evaluării competenței pragmatice sunt prezentate în **figura 6**:

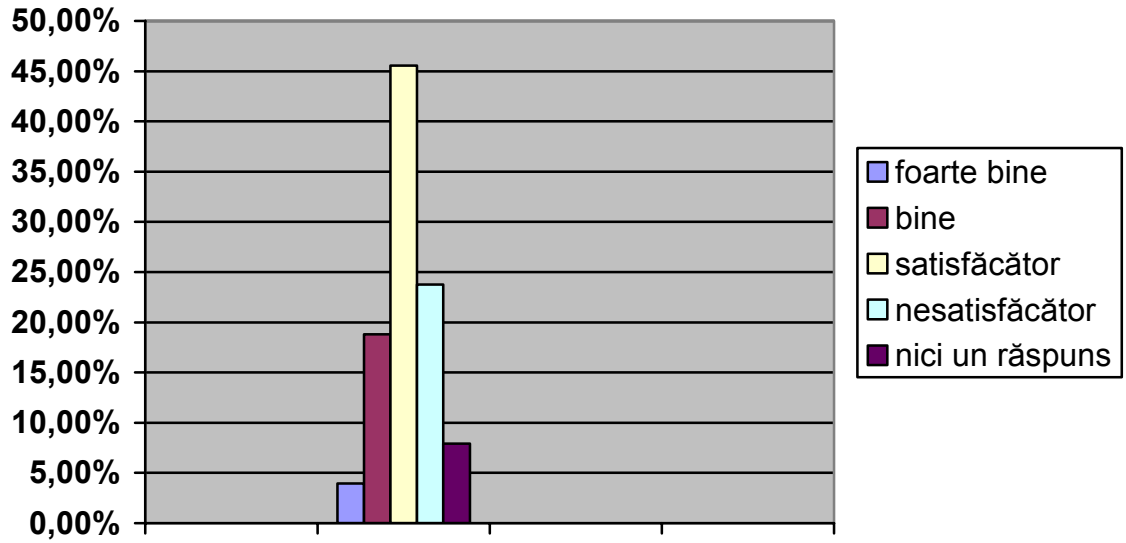

Figura 6. Rezultatele evaluării competenței pragmatice

Rezultatele experimentului de constatare la evaluarea competențelor lingvistică, sociolingvistică şi pragmatică sunt prezentate în **figura 7** şi în **tabelul 6**.

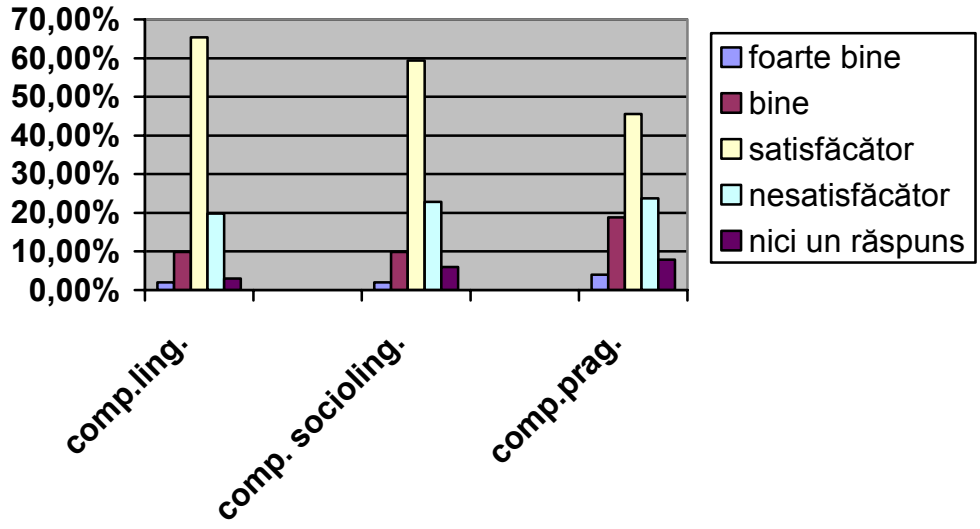

Figura 7. Rezultatele experimentului de constatare a competențelor: lingvistică, sociolingvistică, pragmatică

Tipurile de competențe / *Calificativul*	*Foarte bine*	*Bine*	*Satisfăcător*	*Nesatisfăcător*	*Nici un răspuns*
competență lingvistică	1,98%	9,90%	65,35%	19,80%	2,97%
competență sociolingvistică	1,98%	9,90%	59,41%	22,77%	5,94%
competență pragmatică	3,96%	18,81%	45,55%	23,76%	7,92%

Tabelul 6. Rezultatele experimentului de constatare a competențelor: lingvistică, sociolingvistică, pragmatică

În afară de aceasta, a fost propus un test de evaluare a competențelor comunicative la elevii din învățământul profesional inițial în cadrul predării/învățării limbii străine, test axat pe probele de ascultare, vorbire, scriere şi citire în limba franceză, alcătuit din următoarele cerințe:

Cerința I a vizat evaluarea competenței prin proba de ascultare a unei informații economice. Elevii au realizat trei activități: **ascultați textul propus**; **constatați ce fel de text este**; **depistați varianta corectă**. Aplicarea cunoştințelor de limba franceză din perspectivă profesională ar favoriza ulterior angajarea elevilor în câmpul muncii. Propunându-le cerința de a asculta textul *Publicitatea comercială*, subiecții antrenați în experiment şi-au îndeplinit obligațiunea, însă cât de eficientă a fost ascultarea textului, stabilim din răspunsurile la următoarea întrebare: **Constatați ce fel de text este?**, am observat că 18 elevi (17,82%) au răspuns foarte bine: textul este informațional, prezintă o informație economică; 22 de elevi (21,78%) au răspuns bine; 43 de elevi (42,57%) au dat un răspuns satisfăcător; 3 elevi (2,97%) au răspuns nesatisfăcător; 15 elevi (14,86%) nu au dat nici un răspuns.

Rezultatele obținute demonstrează necesitatea dezvoltării competențelor comunicative ale elevilor de la Colegiul Politehnic în cadrul orelor de limbă franceză aplicată prin implementarea diverselor exerciții cu caracter aplicativ. Observăm că 17,82% (18 elevi) dintre subiecții antrenați în experiment au răspuns nesatisfăcător şi unii chiar nu au răspuns deloc, iar 82,18% (83 elevi) au răspuns foarte bine, bine şi satisfăcător. Acest rezultat confirmă ideea că competența de ascultare este dezvoltată, însă 17,82% dintre subiecți au răspuns nesatisfăcător şi chiar deloc, ceea ce sugerează că aceşti elevi fie că nu au înțeles mesajul, fie că nu şi-au putut adapta aparatul auditiv pentru realizarea sarcinii propuse de constatare a tipului de text a fost prezentat. Prin dezvoltarea competențelor de receptare şi producere a informației economice, elevul decodifică, oral şi în scris, mesajul corect şi adecvat contextului economic.

O altă activitate a solicitat **indicarea variantei corecte** din răspunsurile formulate pe baza textului economic. Punctajul s-a acordat în felul următor: 0 – nici un răspuns, de la 1 la 4 - nesatisfăcător, 5-6 – satisfăcător, 7-8 – bine, 9-10 – foarte bine. Elevii au avut posibilitatea de a asculta textul, apoi de a citi 5 răspunsuri şi a descoperi varianta corectă. Din cei 101 de subiecți, doar 8 (7,92%) au indicat varianta corectă, corespunzând calificativului foarte bine – din cinci propoziții trei sunt adevărate. Iată şi exemplele de propoziții: **1. La publicité est l'ensemble des moyens destinés à informer le public. 2. La publicité est donc, tout d'abord, une information. 3. Les foires et les expositions internationales représentent la forme de publicité commerciale la plus significative**. 17 subiecți (16,83%) au răspuns bine, indicând doar două afirmații adevărate; 41 de subiecți (40,60%) au dat răspuns satisfăcător, indicând mai mult de trei afirmații adevărate, ceea ce sugerează că textul nu a fost înțeles; 35 de subiecți (34,65%) – nesatisfăcător, iar subiecți care nu au formulat nici un răspuns nu au fost.

Observăm că rezultatele la această probă sunt în proporție de 34,65% (35 de elevi) de răspunsuri nesatisfăcătoare, nu este nici un elev care nu a răspuns. Prin urmare, toți subiecții au prelucrat informația recepționată. 65,35% (66 elevi) au formulat în fond răspunsuri corecte, doar cu unele inexactități. Elevilor le este mai uşor să lucreze cu informația economică nu doar cea ascultată, ci şi cea scrisă.

La proba întâi toți subiecții incluşi în experiment au întreprins activitatea de decodare a mesajului ascultat. Procentajul obținut demonstrează nivelul de decodare după auz a unei informații economice de către elevii din Colegiul Politehnic.

Obiectivul propus prin această probă constă în formarea competenței de a înțelege după auz o informație economică în limba franceză. Elevii şi-au exersat ascultarea în procesul de însuşire a limbii franceze vizând, pe de o parte, adaptarea aparatului auditiv şi perceperea sunetelor sistemului fonetic al limbii franceze şi, pe de altă parte, distingerea cuvintelor acestei limbi pentru a înțelege mesajul economic. În procesul de evaluare a competențelor de ascultare ne-am bazat pe modelul onomasiologic, axându-ne pe cunoştințele anterioare obținute de elevi în celelalte trepte de şcolaritate.

Elevii au încercat să înțeleagă expresii şi cuvinte uzuale frecvent întâlnite pe teme economice, de exemplu, despre viitoarea lor activitate profesională, au înțeles punctele esențiale din mesajul ascultat, care a fost scurt, simplu şi clar.

Cerința a doua a vizat evaluarea competenței comunicative prin proba de vorbire în limba franceză a informației economice propuse. Elevii au realizat patru activități, bazate pe principiul de la simplu la compus:

a) **numiți cuvintele-cheie din informația economică ascultată**;

Din cei 101 de respondenți foarte bine au răspuns 8 (7,92%): **publicité, force, promotion, vente, produit, moyens, informer, consommateurs, processus, progrès technique**; bine – 14 subiecți (13,86%), enumerând câte 7-8 cuvinte; satisfăcător – 49 de subiecți (48,52%), enumerând câte 5-6 cuvinte; nesatisfăcător – 24 de subiecți (23,76%), enumerând cuvinte din text care nu corespund activității propuse: **en accordant, publie, ainsi que, la plus** etc.; iar 6 subiecți (5,94%) nu au dat nici un răspuns.

b) **construiți un dialog scurt pe baza textului ascultat**: din cei 101 de elevi, foarte bine au răspuns 4 elevi (3,96%); bine – 16 elevi (15,84%): - **Qu'est-ce que c'est la publicité commerciale?**; - **La publicité commerciale représente l'information d'un produit.**; - **Quelle est la fonction de la publicité?**; - **La fonction de la publicité est d'établir un lien entre le vendeur et l'acheteur.**; - **Quelle est la fonction des foires et des expositions?**; - **Les foires et les expositions internationales représentent la forme de publicité commerciale la plus significative**. Satisfăcător au răspuns 45 de elevi (44,56%), nesatisfăcător – 29 de elevi (28,71%), 7 elevi (6,93%) nu au dat nici un răspuns;

c) **relatați conținutul mesajului ascultat**: din 101 elevi antrenați în experiment, foarte bine au răspuns 5 elevi (4,95%), bine – 16 elevi (15,84%%), satisfăcător au răspuns 55 de elevi (54,46%), redând parțial conținutul textului: **La publicité est l'information d'un produit. Sa fonction est d'établir un lien entre le producteur et le consommateur. Il y a plusieurs moyens d'exprimer la publicité: les affiches, les panneaux publicitaires, le cinéma, la télévision etc. Les foires et les expositions internationales représentent la forme de publicité commerciale la plus significative**. Nesatisfăcător au răspuns 15 elevi (14,85%), nu au dat nici un răspuns – 10 elevi (9,90%);

d) **formulați întrebări referitoare la informația ascultată**: din 101 de elevi, răspunsurile au fost următoarele: foarte bine – 7 elevi (6,93%), bine – 30 de elevi (29,70%), satisfăcător – 42 de elevi (41,59%), formulând parțial unele întrebări: **Quel est le rôle de la publicité?, Qu'est-ce que c'est la publicité?, Quelle est la fonction de la publicité?, Quels sont les moyens d'expression de la publicité?, Comment peut-on entretenir la réputation d'un produit?, Quel est le rôle des agences de publicité?**. Nesatisfăcător au răspuns 14 elevi (13,86%), iar 8 elevi (7,92%) nu au dat nici un răspuns.

Observăm că elevilor le este dificil să vorbească în limba franceză profesională doar ascultând un text. Subiecții chestionați au răspuns bine şi foarte bine când au enumerat cuvintele-

cheie, în schimb, la activitățile care solicitau elemente de creativitate nu au dat dovadă de cunoştinţe suficiente.

Rezultatele obținute demonstrează că 27,97% din elevii antrenați în experiment au încercat să îndeplinească cerințele propuse pentru proba a doua, dar fie că au răspuns incorect, fie că nu au dat nici un răspuns. De aici rezultă că elevii din învățământul profesional inițial au dificultăți în vorbirea limbii franceze aplicate. Un factor important este modul în care ei sunt formați: 72,03% din elevi au răspuns dând dovadă, de competențe de vorbire formate, mai mult sau mai puțin, în schimb 27,97% din elevi nu au dezvoltate competențele de vorbire. Acest rezultat depinde de natura intelectuală a fiecărui subiect, dar şi de unii factori, cum ar fi cel economic şi profesional, cum ar fi insuficiența cadrelor didactice de limbă străină în satele din republică. A vorbi limba franceză înseamnă relatarea, descrierea evenimentelor cât mai precisă şi exprimarea fluentă a unor idei, realizarea sarcinii care necesită producerea de mesaje orale adecvate contextului economic. Elevii comunică în situații simple şi uzuale, care presupun utilizarea unor expresii şi cuvinte des întâlnite, un dialog pe teme diverse şi despre activitatea profesională. Ei pot participa la discuții foarte scurte, chiar dacă nu înțeleg suficient unele cuvinte pentru a întreține o conversație pe o temă sau alta. Elevii utilizează unele expresii şi propoziții pentru redarea conținutului mesajului ascultat, pentru descrierea simplă a activității economice.

Cerința a treia a constat în evaluarea competenței comunicative prin citirea unui text economic în limba franceză. Elevii au efectuat următoarele sarcini didactice:

a) **citiți prima oară textul**: foarte bine au citit textul 10 elevi (9,91%), bine – 18 elevi (17,82%), satisfăcător – 35 de elevi (34,65%), nesatisfăcător – 33 de elevi (32,67%), iar 5 elevi (4,95%) nu au ştiut să citească textul propus;

b) **subliniați cuvintele necunoscute în text**: foarte bine au răspuns 29 de elevi (28,71%), au subliniat puține cuvinte în text **vente, convaincre, les hauts parleurs**, ceea ce demonstrează că au înțeles conținutul textului; bine – 16 elevi (15,84%), satisfăcător – 33 de elevi (32,68%), nesatisfăcător – 16 elevi (15,84%), nici un răspuns – 7 elevi (6,93%);

c) **scrieți şi explicați cu ajutorul dicționarului cuvintele necunoscute**: foarte bine au răspuns 6 elevi (5,94%), bine – 11 elevi (10,89%), satisfăcător – 45 de elevi (44,55%), nesatisfăcător – 21 de elevi (20,80%), iar 18 elevi (17,82%) nu au dat nici un răspuns;

d) **citiți a doua oară textul, subliniind esențialul** *(în text)*: foarte bine au răspuns 10 elevi (9,91%), bine – 18 elevi (17,82%), satisfăcător – 39 de elevi (38,61%), nesatisfăcător – 29 de elevi (28,71%), nici un răspuns – 5 elevi (4,95%).

Analizând rezultatele probei a treia, observăm că elevii operează mai uşor cu informaţia când au textul în faţă. Obiectivele acestei probe constau în citirea informaţiei economice propuse, în înţelegerea şi aprecierea acestei informaţii. La această probă elevii dobândesc competenţa de a deduce sensul unor fragmente noi în limba franceză. De asemenea, pot fi folosite diferite tipuri de citire. De exemplu, *citirea intensivă*: elevii subliniază cuvintele necunoscute în text, explică aceste cuvinte cu ajutorul dicţionarului. *Citirea extensivă* pregăteşte elevul pentru a citi fluent în limba franceză fără intervenţia profesorului.

Elevii citesc texte scurte şi simple, în care găsesc anumite informaţii (de exemplu, cuvintele necunoscute, ideea unui text), explică cuvintele necunoscute cu ajutorul dicţionarului. De asemenea, elevii înţeleg cuvinte şi propoziţii simple.

Cerinţa a patra a vizat măsurarea competenţei comunicative prin proba de scriere în limba franceză aplicată. Elevii au realizat următoarele activităţi:

a) **copiaţi cuvintele şi expresiile lexicale necunoscute**: din 101 de subecţi, foarte bine au răspuns 16 elevi (15,84%), bine – 24 de elevi (23,76%), satisfăcător – 27 de elevi (26,73%), nesatisfăcător – 19 elevi (18,81%), ei au scris cuvinte la întâmplare, doar ca să fie scris ceva, iar 15 elevi (14,86%) nu au dat nici un răspuns.

Activitatea de a copia pare simplă, însă în timpul ei elevii întâmpină dificultăţi, deoarece ortografia limbii franceze prezintă probleme destul de complicate, din motivul că nu a fost receptat mesajul transmis în scris. Subiecţii chestionaţi nu au manifestat competenţa de a copia în cadrul cerinţei propuse; 19 elevi au răspuns nesatisfăcător, ceea ce demonstrează că ei conştientizează rolul limbii franceze ca mijloc de acces la piaţa internaţională a muncii, dar nu au dezvoltate competenţele comunicative prin scrierea în limba străină studiată.

b) **formulaţi propoziţii cu cuvintele şi expresiile propuse**: din 101 de subiecţi, foarte bine au răspuns 5 elevi (4,95%), bine – 7 elevi (6,93%), satisfăcător – 35 de elevi (34,66%), nesatisfăcător – 30 de elevi (29,70%), nici un răspuns – 24 de elevi (23,76%). Unii elevi au răspuns: **La vente d'un produit dépend de la publicité commerciale; Le développement de l'économie nationale s'effectue en collaboration avec les consommateurs internes et externes; Les hauts parleurs représentent un moyen de publicité pour les produits autochtones**.
c) **scrieţi după dictare cuvintele şi expresiile necunoscute**: din 101 de subiecţi, foarte bine au răspuns 4 elevi (3,96%), ei nu au comis nici o greşeală în cuvintele şi expresiile scrise; bine – 12 elevi (11,88%), ei au comis 2-3 greşeli în cuvintele scrise; satisfăcător – 48 de elevi (47,52%), nesatisfăcător – 20 de elevi (19,81%), nici un răspuns – 17 elevi (16,83%).

Scrierea după dictare antrenează audierea şi scrierea, dar totodată participă la formarea şi dezvoltarea memoriei auditive şi vizuale. La această etapă elevii trebuie să reproducă cuvintele şi expresiile economice învățate. Procentajul nesatisfăcător indică existența unor probleme şi atunci când elevii au de învățat unele cuvinte şi expresii necunoscute.

d) **traduceți în limba franceză informația propusă**: din 101 de subiecți, foarte bine au răspuns 2 elevi (1,98%), bine – 7 elevi (6,93%), satisfăcător – 52 de elevi (51,49%), nesatisfăcător – 21 de elevi (20,79%), nici un răspuns – 19 elevi (18,81%). Informația propusă pentru traducere reprezintă propoziții luate din textul *Publicitatea comercială* (*Anexa 3A*). Obiectivul acestei activități este, pe de o parte, verificarea competențelor de traducere în limba franceză şi, pe de altă parte, verificarea nivelului de comprehensiune orală şi scrisă al nivelului elevilor.

Traducerea unui text în limba franceză presupune cunoaşterea atât a competențelor textuale, cât şi a celor gramaticale. Elevii traduc mesaje scurte şi simple, reproduc cuvintele şi expresiile lexicale în propoziții simple, scriu după dictare cuvinte şi expresii lexicale simple, uşoare.

Rezultatele probei scrise demonstrează nivelul scăzut al competenței de a scrie în limbă franceză. Efectuarea etapelor de scriere presupune înțelegerea informației propuse. În procesul de formare a competenței de scriere importante aşezarea în pagină, claritatea şi acuratețea scrisului. Elevii au avut de realizat 4 activități, combinând scrierea practică şi scrierea creativă. Observăm că la realizarea cerințelor care au necesitat doar scrierea practică, procentajul calificativului nesatisfăcător este mai mic în comparație cu cel al realizării cerințelor care au necesitat scrierea creativă, unde elevii au întâmpinat dificultăți mult mai serioase.

Rezultatele experimentului de constatare a competențelor comunicative prin probele de ascultare, vorbire, citire şi scriere în limba franceză sunt prezentate în **tabelul 7** şi în **figura 8**:

Tabelul 7. Rezultatele experimentului de constatare a competențelor comunicative prin probele de ascultare, vorbire, citire şi scriere în limba franceză

Tipurile de probe / *Calificativul*	*Foarte bine*	*Bine*	*Satisfăcător*	*Nesatisfăcător*	*Nici un răspuns*
ascultare	12,87%	19,31%	41,58%	18,81%	7,43%
vorbire	5,94%	18,81%	47,28%	20,30%	7,67%
citire	13,62%	15,59%	37,62%	24,51%	8,66%
scriere	6,68%	12,38%	40,10%	22,27%	18,57%

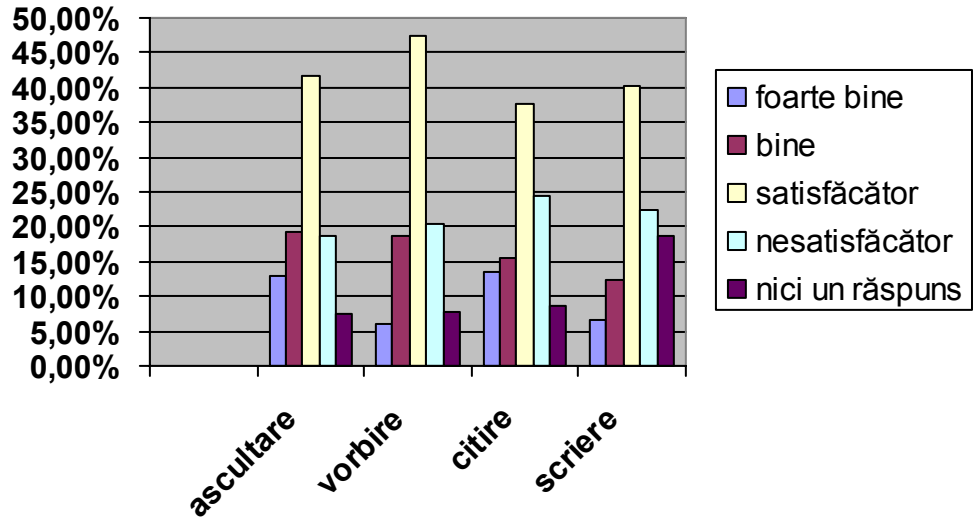

Figura 8. Rezultatele experimentului de constatare a competențelor comunicative prin probele de ascultare, vorbire, citire şi scriere în limba franceză

În baza datelor prezentate, observăm că dezvoltarea competențelor comunicative la elevii din învățământul profesional inițial în cadrul predării/învățării limbii franceze este o problemă importantă, deoarece competențele comunicative (lingvistică, sociolingvistică, pragmatică) trebuie dezvoltate prin probe de ascultare, vorbire, citire şi scriere în limba străină studiată. Nivelul existent se datorează situației create în învățământul general, unde predarea/învățarea se bazează pe obiective, care, de cele mai multe ori, sunt reproductive. De asemenea, se accentuează dezvoltarea competenței de a cunoaşte o limbă străină în situații de vorbire, unde componentele competenței comunicative sunt, de fapt, elementele principale ale unei discuții, conversații într-o limbă. Accentuând în permanență predarea/învățarea unei limbi în baza abilităților, vom avea un învățământ axat pe obiective reproductive, iar cercetarea noastră intenționează să demonstreze că este necesar un învățământ creativ şi acest deziderat poate fi atins prin predarea/învățarea unei limbi axate pe competențe.

* * *

1. Dobândirea competențelor comunicative de către elevii din învățământul profesional presupune stăpânirea competenței lingvistice: subcompetențele lexicală, gramaticală, semantică, fonologică, ortografică şi ortoepică; a competenței sociolingvistice; a competenței pragmatice cu subcompetențele discursivă şi funcțională.

2. Dezvoltarea competențelor comunicative necesită din partea elevilor nu doar prezentarea unei informații, ci şi implicarea acestora în a genera idei noi, ipoteze, asocieri etc. pentru a-şi îmbogăți cunoştințele într-o anumită profesie.

3. Rezultatele experimentului de constatare ne conduc la elaborarea unui model de dezvoltare a competențelor comunicative la elevii din învățământul profesional în cadrul predării/învățării limbii străine prin elaborarea unui curriculum la limba franceză aplicată în colegiu din perspectiva sistemico-holistică, care se va axa pe multitudinea componentelor proceselor de învățământ, articularea lor în realizarea finalităților educaționale. În paragraful următor ne vom referi la acest model, la componentele lui şi la explicarea lor.

3.2. Modelul de dezvoltare a competențelor comunicative

Curriculumul de liceu este structurat în baza obiectivelor transdisciplinare, interdisciplinare, a obiectivelor generale ale disciplinei şi a obiectivelor de referință. Obiectivele de referință sunt elaborate în baza celor patru deprinderi integratoare/abilități axate pe cunoştințe, capacități şi atitudini. Structurarea obiectivelor de referință se bazează pe sarcini concrete de realizare cu indicarea concretă a obiectivului de învățare, acesta fiind completat de activitățile adecvate de învățare. Remarcăm faptul că noțiunea de sarcină este utilizată ca sinonim pentru noțiunea de competență. În curriculumul de liceu observăm că activitățile de învățare reies din obiectivul de referință formulat/axat pe sarcină/competență conform domeniului de abilitate: audiere (ascultare), lectură, scriere, vorbire. Curriculumul specializat la limba franceză aplicată elaborat în urma cercetării noastre se axează pe competențe specifice, şi nu pe obiective de referință. Formularea obiectivelor sunt creative, interpretative, şi nu reproductive specifice curriculumului de liceu. Optăm pentru procesul de ascultare, şi nu procesul de audiere. Considerăm că termenul „audiere" se referă în special la domeniul muzical. În cadrul procesului de ascultare însă elevul ascultă o informație care este alcătuită din *a audia* şi *a asculta*, adică a efectua/a realiza o activitate. Nu acceptăm noțiunea „deprinderi de învățare", deoarece noțiunea „competență" include şi acest termen. Compartimentul *obiective de referință* este numit *competențe specifice*.

Analiza rezultatelor experimentului de constatare exprimate în termeni de competențe specifice învățământului profesional a dictat necesitatea elaborării unui model pedagogic de dezvoltare a competențelor comunicative adecvat obiectului şi finalităților limbii străine. Componentele de bază ale *Modelului de dezvoltare a competențelor comunicative ale elevilor în cadrul predării/învățării limbii străine* sunt: cunoştințele, capacitățile, atitudinile, competențele, acestea, la rândul lor, fiind alcătuite din competențele lingvistică, sociolingvistică şi pragmatică. Componentele competenței lingvistice sunt: lexicală, gramaticală, semantică, fonologică, ortografică, ortoepică; componentele competenței pragmatice sunt: funcțională şi discursivă; contextul de dezvoltare a competențelor comunicative fiind alcătuit din conținuturile educaționale, activitățile educaționale, comunicarea didactică şi comunicarea.

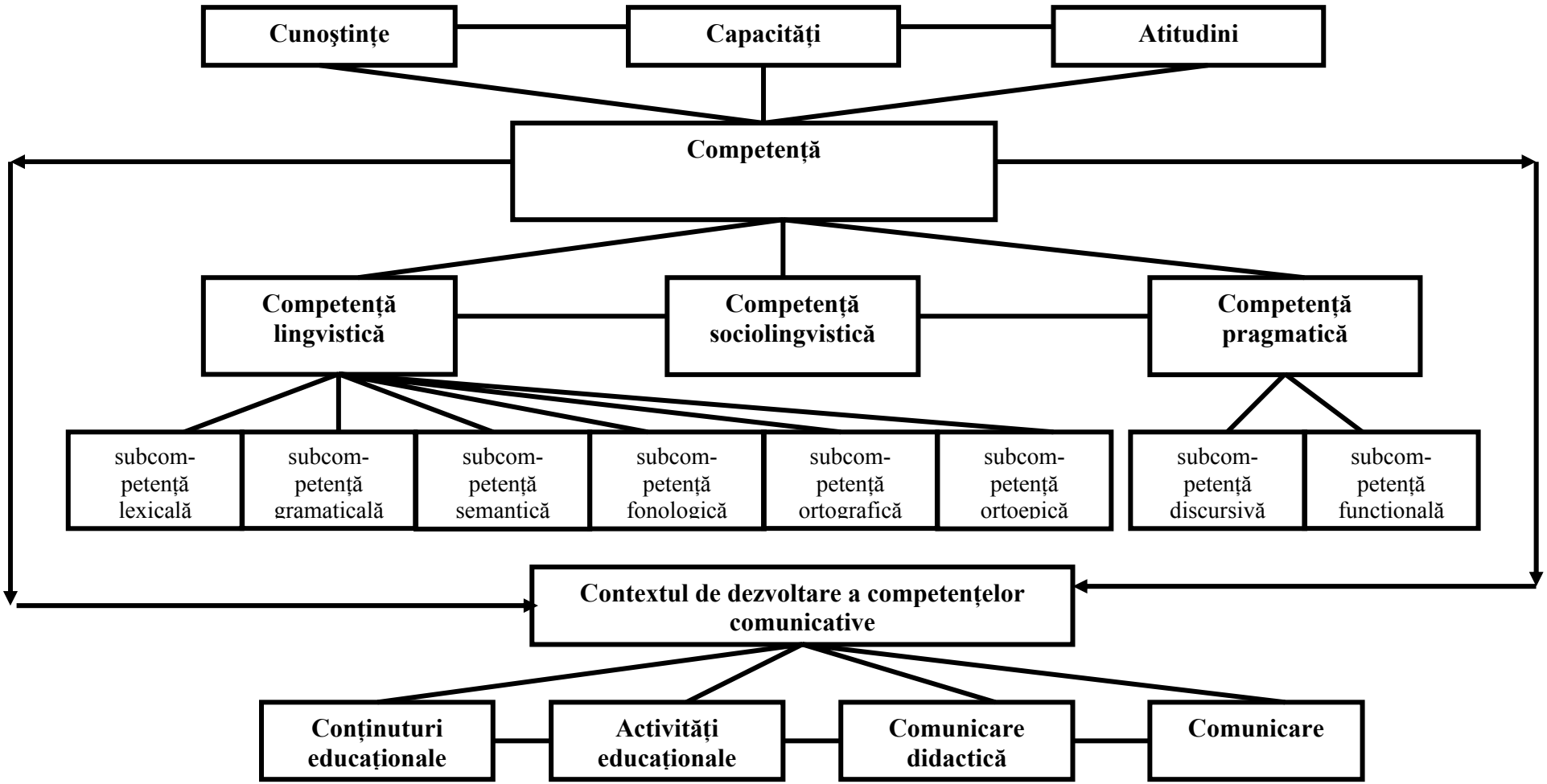

Figura 9. Modelul de dezvoltare a competențelor comunicative la elevii din colegiu în cadrul predării/învățării limbii străine

Cunoştinţele reprezintă totalitatea informațiilor, noțiunilor şi a ideilor pe care le posedă elevul în domeniul general şi profesional.

Capacităţile reprezintă posibilitățile elevilor de a lucra/activa în domeniul profesional, de a realiza ceva în acest domeniu.

Atitudinile reprezintă pozițiile elevilor față de o concepție, o idee etc.

Competența reprezintă totalitatea cunoştinţelor, capacităților şi atitudinilor elevului, comportamentul acestuia în contexte concrete de comunicare.

Dezvoltarea competențelor comunicative se realizează prin analiza componentelor acestora: competența lingvistică, sociolingvistică şi pragmatică şi corelarea acestora dintr-o perspectivă interculturală, ceea ce contribuie la dezvoltarea armonioasă a personalității elevului şi a identității acestuia.

Competența lingvistică reprezintă cunoaşterea resurselor formale, pe baza cărora pot fi elaborate şi formulate mesaje corecte şi semnificative, cât şi identificarea capacității de a le folosi. Componentele competenței lingvistice sunt: lexicală, gramaticală, semantică, fonologică, ortografică şi ortoepică.

Subcompetența lexicală constă în cunoaşterea şi capacitatea de a folosi vocabularul unei limbi care se compune: din *elemente lexicale* şi din *elemente gramaticale* şi capacitatea de a le utiliza.

Subcompetența gramaticală este capacitatea de a înțelege şi de a exprima sensuri, producând şi recunoscând fraze bine formate conform principiului de a îmbina unele elemente în secvențe semnificative marcate şi definite (fraze) şi nu de a le memoriza şi de a le reproduce ca pe nişte formule rigide, fixe.

Subcompetența semantică se referă la conştiința şi controlul pe care elevul le are asupra organizării sensului. Semantica lexicală examinează problemele referitoare la sensul cuvintelor.

Subcompetența fonologică presupune o cunoaştere a percepției şi producerii şi o aptitudine de a percepe şi a reproduce unitățile sonore ale limbii (foneme) şi realizarea lor în contexte specifice (alofone); trăsăturile fonetice care disting fonemele (trăsături distinctive ca, de exemplu, sonoritatea, nazalitatea, ocluziunea, labialitatea); compoziția fonetică a cuvintelor (structura silabică, succesiunea fonemelor, accentuarea cuvintelor etc.); fonetica frazei: accentuarea şi ritmul frazei, intonația, reducerea fonetică, reducerea vocalică, formele accentuate şi cele neaccentuate, asimilarea, eliziunea.

Subcompetența ortografică presupune o cunoaştere a perceperii şi producerii simbolurilor care alcătuiesc textele scrise şi abilitatea corespunzătoare. Elevii trebuie să cunoască şi să fie capabili de *a percepe* şi de *a produce*: forma de litere tipărite sau de scris cursiv cu minuscule şi

majuscule; scrierea cuvintelor; semnele de punctuaţie şi utilizarea lor; caracteristicile logografice curente (*de exemplu:* é, è, à, ç etc.).

Subcompetenţa ortoepică reprezintă capacitatea elevului de *a produce o pronunţare* corectă pornind de la forma scrisă: cunoaşterea convenţiilor ortografice; capacitatea de a consulta un dicţionar şi cunoaşterea convenţiilor lexicografice de reprezentare a pronunţiei; cunoaşterea implicaţiilor formelor scrise, în special ale semnelor de punctuaţie, pentru ritm şi intonaţie; capacitatea de a evita echivocurile (omonimele, ambiguităţile sintactice etc.) în lumina contextului.

Competenţa sociolingvistică trimite la cunoştinţele şi capacităţile necesare pentru a valorifica dimensiunea socială a funcţionării limbii. Competenţa sociolingvistică rezidă în utilizarea limbii în concordanţă cu aspectele comunităţii în care se desfăşoară comunicarea: indicatorii relaţiilor sociale, regulile de politeţe, expresiile înţelepciunii populare, diferenţele de registru, dialectul şi accentul.

Competenţa pragmatică reprezintă cunoaşterea de către elev a principiilor conform cărora mesajele sunt organizate, structurate, adaptate (*subcompetenţa discursivă*) şi utilizate pentru realizarea funcţiilor comunicative (*subcompetenţa funcţională*) [24, p.101].

Subcompetenţa discursivă permite elevului ordonarea frazelor în secvenţe cu scopul de a produce ansambluri coerente.

Subcompetenţa funcţională cuprinde utilizarea discursului oral şi a textelor scrise la nivel de comunicare în scopuri funcţionale specifice.

Contextul de dezvoltare a competenţelor comunicative reprezintă totalitatea conţinuturilor educaţionale realizate prin activităţi educaţionale în cadrul comunicării didactice, corelând-o cu procesul de comunicare.

Conţinuturile educaţionale includ materiile de predare/învăţare/evaluare, selectate din domeniul profesional şi materiile despre activitatea didactică a elevului.

Activităţile educaţionale includ totalitatea conţinuturilor educaţionale realizate prin diverse forme, metode, tehnici şi strategii de predare/învăţare în cadrul procesului de formare a elevului.

Comunicarea didactică constă în implementarea unor conţinuturi determinate, specifice unui act de învăţare sistematică asistată şi constituie baza procesului de predare/asimilare a cunoştinţelor în cadrul instituţionalizat al şcolii şi între partenerii cu status-roluri determinate: profesori–elevi/studenţi etc.

Comunicarea este procesul de a transmite sau de a face schimb reciproc de cunoştinţe, informaţii, mesaje prin intermediul unui limbaj articulat.

3.3. Tehnici de dezvoltare a competențelor comunicative

Reforma curriculară constituie, prin importanța şi semnificația sa, o problemă națională. Renovarea curriculumului este determinată de factori sociali, economici, politici şi educaționali, reprezentând un domeniu al relațiilor dintre instituțiile de învățământ, individ şi societate [88, p. 5]. Reforma curriculumului implică o schimbare a mentalităților, întrucât schimbările la nivel individual şi social reclamă schimbări la nivelul sistemului de învățământ. Curriculumul reprezintă un concept–cheie nu numai în ştiințele educației, dar şi în cadrul practicilor educaționale contemporane. Menționăm că toate definițiile tradiționale şi actuale ale conceptului de curriculum înglobează, implicit sau explicit, "un plan vizând învățarea" [197, p. 3].

De aici derivă şi întrebarea: *ce* şi *cât* anume ne interesează din ceea ce numim "învățare"? [50, p. 8]. Există mai multe definiții ale curriculumului. Însă, curriculumul este conceput, la ora actuală, ca un "(par)curs pentru/de viață al educabililor" în cadrul instituțiilor şcolare [197, p. 2]. O asemenea definiție a curriculumului integrează toate întrebările pe care ni le putem pune în legătură cu actul învățării: *de ce* (sens, valori, funcții), *cine* (caracteristicile subiectului învățării), *ce* (conținutul), când (factorul timp), *cum* (strategiile învățării), *în ce condiții* ("situația de învățare", materialele utilizate) şi cu ce efect (rezultatele aşteptate) învață elevul [197, p. 3].

La etapa actuală, noțiunea de curriculum se referă nu atât la ansamblul experiențelor de învățare care "i se administrează" elevului, ci, mai degrabă, experiența interiorizată şi, deci, "tradusă de către acesta în propriile coduri cognitive şi achiziționale"; este, dacă se poate spune aşa, sistemul "experienței achiziționate", prin care elevul se va adapta la cerințele vieții active [165, p. 13]. Curriculumul ar constitui dinamica devenirii personale prin învățare [50, p. 23]. Curriculumul este, de fapt, "trecerea de la transmitere – prin tranzacție – la transformare" [174, p. 20]. Conform *Cadrului european comun de referință pentru limbi: predare, învățare, evaluare*, o programă de învățare este globală, modulară, ponderată şi parțială [24]. Curriculumul specializat pe care îl elaborăm noi corespunde tipului *modular*, care dezvoltă competențele specifice ale elevului de colegiu şi are scopul de a dezvolta posibilitățile de înțelegere şi exprimare orală şi scrisă în domeniul social-economic, precum şi în mediul de afaceri şi integrarea viitorului specialist pe plan național şi internațional; şi *ponderat*, care acordă o importanță deosebită unui sau altui aspect al studierii şi conduc la crearea unui anumit „profil" în care cunoştințele şi deprinderile unuia şi aceluiaşi elev se situează la niveluri ierarhice diferit.

Curriculumul elaborat de noi este *exhaustiv* prin faptul că în el se specifică cunoştințele lingvistice specializate, deprinderile comunicative, întrebuințarea limbii şi posibilitatea, pentru orice elev, de a-şi descrie competențele, referindu-se la el; este *transparent* prin faptul că informațiile

sunt formulate clar şi explict, fiind accesibile tuturor elevilor; este *coerent* prin existența relațiilor armonioase între elementele lor: identificarea nevoilor, determinarea competenței specifice, definirea conținutului, selectarea materialelor, selectarea tehnicilor de predare şi învățare care vor fi utilizate, evaluarea competențelor specifice.

Dezvoltarea competențelor comunicative la elevii din colegiu în cadrul predării/învățării limbii străine se bazează pe competențele comunicative formate la limba română şi cele formate la limba străină (nivel general). *Curriculumul la limba franceză aplicată în colegiu* se axează pe concepția disciplinei, pe competențele generale şi pe cele specifice, nonobligatorii (activități de comunicare şi de învățare, activități educaționale (tehnici de lucru), criterii de evaluare a performanțelor obținute etc.). Acestea din urmă permit cadrelor didactice să materializeze aceste componente într-o viziune proprie, flexibilă şi funcțională.

Procesul de predare/învățare a limbilor străine în colegiu este structurat în corelare cu procesul respectiv din învățământul liceal. Curriculumul la limba franceză aplicată reflectă deplasarea accentului de pe învățământul liceal pe învățământul profesional, centrat pe elev şi bazat pe strategii moderne de predare/învățare.

În învățământul profesional inițial extinderea, aprofundarea şi consolidarea cunoştințelor, competențelor şi atitudinilor profesionale se realizează prin intermediul textului în limba străină cu lexic profesional. Modelul elaborat este o unitate comunicativă complexă, structurată pe o serie de parametri tipici textualității: coeziunea, coerența, intenționalitatea, accesibilitatea, informativitatea, situaționalitatea şi intertextualitatea. Textele reprezintă conținuturi profesionale din domeniu economic. Învățământul profesional din colegii în Republica Moldova, după anii ’90, a suportat mari modificări atât la nivel de structură, cât şi la nivel de conținut. Începând cu anul 2000, în învățământul gimnazial şi în cel liceal a început implementarea standardelor de educație lingvistică. Cu regret, acest lucru nu s-a întâmplat şi în învățământul din colegiu.

Curriculumul specializat la limba franceză în învățământul profesional inițial include:

· concepția cursului (disciplinei);

· obiectivele de referință/competențele specifice corelate cu conținutul sistematic;

· modulele şi submodulele;

· activități educaționale, sugestii de evaluare a rezultatelor obținute.

Pentru a satisface cerințele actuale ale educației, vom utiliza teoria obiectivelor, axate pe competențe specifice, evidențiind *trei niveluri:* cunoaştere/comprehensiune, aplicare, integrare.

Nivelul cunoaştere/comprehensiune presupune acumularea cunoştințelor teoretice, formarea bazei conceptuale în domeniul respectiv. *Nivelul aplicare* presupune formarea abilităților tipice domeniului de activitate, dezvoltarea capacităților. *Nivelul integrare* presupune formarea capacității

de transfer a cunoştinţelor teoretice şi abilităţilor practice în situaţii nestandarde, soluţionarea situaţiilor de problemă, rezolvarea unor sarcini cu un grad sporit de complexitate, manifestarea atitudinilor personale faţă de activitatea profesională. Acest ultim nivel reuneşte trăsăturile specifice competenţei, care se formează în cadrul unei discipline, prin realizarea competenţelor de cunoaştere/înţelegere şi aplicare. Experimentul de formare a competenţelor comunicative la elevii din colegiu s-a desfăşurat în baza unui model de dezvoltare a competenţelor comunicative în cadrul predării/învăţării limbii străine, model elaborat de noi (*figura 9*).

Scopul experimentului de formare a constat în achiziţionarea şi dezvoltarea la elevi a competenţelor de comunicare în limba franceză, competenţe necesare pentru o comunicare adecvată situaţional prin însuşirea de cunoştinţe, deprinderi şi atitudini specifice profilului economic.

Obiectivele experimentului de formare au vizat:

a) dezvoltarea competenţelor comunicative (competenţa lingvistică, competenţa sociolingvistică, competenţa pragmatică) prin receptarea şi producerea, orală şi scrisă, a mesajelor informaţional-economice;

b) antrenarea elevilor în operaţii discursive, din ce în ce mai complexe, prin utilizarea conţinuturilor transdisciplinare şi cross-curriculare, implementând diverse tehnici de comunicare.

Experimentul de formare a fost realizat pe un eşantion de 101 elevi (anul III, anul de studiu 2005-2006), cărora li s-a predat diferenţiat limba franceză: în eşantionul experimental, 38 de elevi, anul III în baza studiilor gimnaziale, specialitatea *Contabilitate*, Colegiul Politehnic din mun. Chişinău, cursul de limbă franceză s-a predat conform *Curriculumului de limbă franceză aplicată* elaborat de noi; în eşantionul de control, 63 de elevi, s-a predat disciplina de *Limbă franceză* curs general. Pentru experimentul de formare ne-am propus să implementăm un curriculum la limba franceză aplicată pentru cei 38 de subiecţi incluşi în experiment, iar ceilalţi 63 de subiecţi au continuat să studieze limba franceză, curs general, servind ca grup de control.

Pentru *a vorbi*, elevul trebuie să fie capabil să prevadă şi să organizeze un mesaj (să demonstreze aptitudini cognitive); să formuleze un enunţ (să demonstreze aptitudini lingvistice); să pronunţe acest enunţ (să demonstreze aptitudini fonetice). Pentru *a scrie*, elevul trebuie să fie capabil organizeze şi să formuleze mesajul (să demonstreze aptitudini cognitive şi lingvistice); să scrie acest text şi să-l transcrie (să demonstreze aptitudini motrice). Pentru *a asculta*, elevul trebuie să fie capabil să perceapă enunţul (să demonstreze aptitudini perceptive auditive); să identifice mesajul lingvistic (să demonstreze aptitudini lingvistice); să înţeleagă mesajul (să demonstreze aptitudini semantice); să interpreteze mesajul (să demonstreze aptitudini cognitive). Pentru *a citi*, elevul trebuie să fie capabil să perceapă textul scris (să demonstreze aptitudini vizuale); să

recunoască grafia (să demonstreze aptitudini ortografice); să identifice mesajul (să demonstreze aptitudini lingvistice); să înțeleagă mesajul (să demonstreze aptitudini semantice); să interpreteze mesajul (să demonstreze aptitudini cognitive).

În cadrul experimentului de formare au fost utilizate mai multe tehnici de comunicare, care au contribuit la dezvoltarea competențelor comunicative ale elevilor în limba străină.

Comunicarea rotativă are ca obiectiv stabilirea unei comunicări regulate între mai mulți elevi sau mai multe subgrupuri, care funcționează în paralel, pe parcursul *unei activități de reflectare* sau *de elaborare* [apud 156, p. 47]. Exercițiul se derulează în mai multe faze, de durate egale. La sfârşitul fiecărei faze, câte un elev din fiecare subgrup se îndreaptă spre un alt subgrup, urmând un plan precis, în aşa fel încât fiecare elev să-şi schimbe o singură dată subgrupul. În acest timp însă un elev nu se mişcă, pentru a asigura o oarecare permanență în interiorul fiecărui subgrup.

Numărul de participanți: 16 elevi formează 4 subgrupuri a câte 4 elevi.

Durata: 20-40 de minute.

Obiectivele/competențele generale ale tehnicii *comunicarea rotativă*:

– asigurarea coeziunii unui grup şi a coerenței unui studiu;

– favorizarea comunicării dintre persoane în interiorul grupului;

– inițierea unei forme dinamice de subgrupare, prin conjugarea stabilității cu reînnoirea grupului;

– obținerea unor şanse de mai bună comunicare, prin reînnoirea aleatorie a unui subgrup (un elev incomoda pe un altul, dar a plecat; un alt elev este perceput pozitiv de altcineva şi acesta din urmă tocmai a venit);

– dezvoltarea facultății de întâmpinare şi a celei de adaptare.

Exercițiul: Elaborarea unei scrisori de reclamație.

Competențe specifice:

– explicarea noțiunii de *scrisoare de reclamație*;

– identificarea elementelor specifice *unei scrisori de reclamație*;

– utilizarea formulelor comerciale curente specifice acestui tip de scrisoare;

– comentarea *unei scrisori de reclamație*;

– redactarea unui model de scrisoare de reclamație;

– propunerea unor soluții pentru repararea prejudiciilor aduse de o persoană / firmă.

Faza de organizare

Profesorul indică obiectul discuției: *Elaborarea unei scrisori de reclamație*. Elevii formează patru subgrupuri A, B, C, D a câte patru elevi. Fiecare subgrup are câte un elev-secretar,

căruia îi revine un rol stabil şi rămâne acelaşi pe tot parcursul exercițiului. Se stabileşte, de asemenea, lista elevilor-mesageri, care părăsesc subgrupul.

Prima fază de studiu (10-15 minute). Cele patru subgrupuri discută pe marginea subiectului propus.

A doua fază (10-15 minute). Conform indicațiilor profesorului, din fiecare subgrup iese câte un elev, pentru a trece în alt subgrup. Deplasarea de la un subgrup la altul se face în sensul acelor de ceasornic sau în sens invers, ori subgrupul A trimite un elev-mesager subgrupului B, subgrupul B trimite un elev subgrupului C, subgrupul C trimite un elev subgrupului D, subgrupul D trimite un elev subgrupului A. In fiecare subgrup, elevul-secretar îl primeşte pe elevul nou sosit, informându-l în legătură cu ceea ce s-a realizat în subgrupul dat şi cerându-i informații despre activitatea subgrupului din care vine.

A treia fază. Un al doilea membru al fiecărui subgrup contactează un subgrup diferit de cel în care a fost primit primul elev-mesager.

A patra fază. Un al treilea membru al fiecărui subgrup contactează un subgrup diferit de cele care i-au primit pe primii doi elevi-mesageri. Mişcările se produc până la capăt, fiecare subgrup îşi trimite câte un elev-membru în fiecare dintre celelalte subgrupuri şi în momente diferite primeşte de la fiecare dintre acestea câte un elev-participant. În fiecare subgrup, elevul-secretar asigură *permanența*, ceilalți elevi-participanți reprezintă *temporarul*.

Tehnica vecinătății [apud 156, p. 58-59]. Într-o *primă fază*, elevii sunt invitați să se numere, în ordine, în sens circular, câte unul sau câte doi, în contiguitate. Elevii cu numărul *doi* intervin după cei cu numărul *unu*. Mesajele, provenind de la elevii cu numărul *doi*, sunt retransmise celor cu numărul *unu*, care le transcriu pe tablă.

Numărul de participanți: 15 elevi.

Durata: 30-80 de minute.

Obiectivele/competențele generale ale acestei tehnici:

– stabilirea unui contact real între vecini care au tendința de a comunica doar frontal;

– degajarea, într-un mod organizat, a unui ansamblu de probleme sau puncte de vedere aparținând elevilor-participanți ;

– crearea, în cadrul grupului, a unei asimetrii între roluri, care să antreneze o dinamică de relație ;

– exersarea, eventual în multiple roluri, vizând ascultarea, chestionarea şi transmiterea de informații.

Exercițiul: Analiza economiei de piață în țara noastră.

Prima fază. Profesorul prezintă instrucțiunile: elevii se numără de la *unu* la *trei*, profesorul indică ordinea şi mişcarea simplă de succesiune.

A doua fază. Fiecare elev cu numărul *doi* intervievează elevul cu numărul *unu*; interviurile se desfăşoară conform unei insrucțiuni de prezentare, de exprimare a aşteptărilor, de explicitare a dificultăților, de formulare a punctelor de vedere, de evaluare a unei activități anterioare etc., deja enunțate. Durata este de 10-30 de minute.

În faza a treia, fiecare elev cu numărul *doi* este chemat, la indicația profesorului, să transmită mesajele culese de la numărul *unu* către numărul *trei*. Durata variază de la cinci la cincisprezece minute.

În faza a patra, mesajele transmise sunt, pe rând, transcrise pe o tablă, în spații pe care profesorul le delimitează în prealabil (sau în scris, pe planşe). Durata poate fi cuprinsă între cinci şi zece minute.

În sfârşit, analiza mesajelor se face circular, în jurul tablei sau al planşelor, printr-o discuție colectivă; analizându-se competențele formulate şi rezultatele comunicării deduse din conținutul mesajelor care au fost produse. Durata: de la cincisprezece minute până la şaişeci de minute.

Dispozitivul Philips 6x6 [apud 156, p. 60]. Această tehnică permite fracționarea rapidă a unui grup în subgrupuri eterogene, pentru consultarea privind unele dispoziții sau pentru discutarea pe scurt a unui subiect dat. În experimentul nostru am modificat această tehnică în ***Dispozitivul Philips 4x4***.

Numărul de participanți: câte patru elevi în fiecare subgrup (patru subgrupuri).

Durata: 4 minute de organizare, 10 minute în subgrupuri, 4 munite pentru darea de seamă a elevului-purtător de cuvânt al fiecărui subgrup, în total – 30 de minute.

Obiective/competențe generale:

– anularea incertitudinilor reciproce ale elvilor în ceea ce priveşte tema propusă;

– abordarea mai multor aspecte ale unei întrebări, într-un timp limitat, prin participarea naturală a reflecțiilor spontane schimbate între grupuri;

– facilitarea exprimării şi a comunicării între mai mulți elevi în acelaşi timp;

– favorizarea confruntării percepțiilor individuale şi a creativității, proprii activității în grup.

Subiectul pentru discuție: Băncile şi schimbul valutar.

Competențe specifice:

– explicarea noțiunilor de *bancă* şi *schimb valutar*;

– identificarea tipurilor de bănci;

– descrierea unei operații bancare;

– compararea schimbului valutar din țara noastră cu cel din străinătate.

I. Discuțiile din interiorul micilor grupuri

Elevii se constituie, repede, în subgrupuri de câte patru persoane. Fiecare subgrup numeşte un elev-coordonator, care controlează repartiția timpilor de intervenție, permite exprimarea fiecărui membru al subgrupului şi numeşte un elev-purtător de cuvânt. Timp de zece minute între subgrupuri se produc schimburi de idei. Elevii îşi exprimă ideile şi opiniile privind tema propusă.

Exemple:

• *Ce tipuri de bănci există în Republica Moldova şi care este activitatea acestora?*

• *Imaginați-vă că vreți să deschideți o afacere. La care bancă veți apela?*

• *În ce constă o operație de schimb valutar? Cum se efectuează o astfel de operație la noi?*

• *Aveți intenția de a efectua o călătorie, scopul fiind afacerea, turismul. Cum veți proceda pentru a procura valuta necesară în țara de destinație?*

II. Prezentarea rapoartelor

La apelul profesorului (care intervine atunci când rămâne un minut), subgrupurile se adună pentru şedința generală. Fiecare elev-purtător de cuvânt explică succint problemele abordate în subgrupul său. El reia elementele cele mai semnificative din ceea ce s-a spus. Când fiecare elev-purtător de cuvânt şi-a încheiat expunerea, profesorul solicită completări, rectificări la cele spuse.

III. Sinteza dărilor de seamă se realizează sub diverse variante.

• *Discuția elevilor-purtători de cuvânt*. În această variantă, elevii discută între ei, valorizând elementele de care toată lumea dispune în acel moment, având în vedere, dacă e nevoie, soluțiile posibile. Pe parcursul discuției, ceilalți elevi pot transmite mesaje scrise diferiților purtători de cuvânt.

• *Sinteza realizată de profesor*. Profesorul rezumă sau clasifică diferite propuneri sau reflecții. Această tehnică permite elevilor să răspundă în mod ordonat, după o anumită perioadă la diferite întrebări ridicate de către elevi.

Discuția de tip panel constă în utilizarea unui grup restrâns de elevi competenți şi/sau reprezentativi, constituind *panelul* (*panel* = eşantion), în vederea studierii unei probleme, în timp ce ceilalți elevi constituie auditoriul şi intervin prin mesaje scrise [156, p. 64].

Discuția de tip panel desemnează exercițiul în ansamblu, iar *panelul* – grupul restrâns în cadrul căruia se desfăşoară discuția.

Numărul de participanți: 6 elevi pentru panel; un auditoriu de 12 elevi; un „injector" de mesaje şi profesorul.

Durata: 30-80 de minute.

Obiective/Competențe generale:

– organizarea unei rețele de comunicare în interiorul unui grup mare, asigurând numărul maxim de intervenții şi implicarea tuturor elevilor;

– substituirea discursurilor sau monologurilor elevilor cu o discuție formală, permițând studierea unei teme prin schimbul de informații contrastante şi prin elaborarea unor idei noi cu regularizarea constantă a comunicărilor;

– sprijinirea fiecăruia în a-şi susține mai bine punctul de vedere, în raport cu punctele de vedere ale celorlalți, mai mult sau mai puțin distincte, exprimate în cadrul panelului sau al auditoriului;

– provocarea apariției aspectelor emoționale ale unei problematici.

Subiectul pentru discuție: *Bursa şi mecanismul cotației bursiere.*

Competențe specifice:

– explicarea noțiunii de *bursă*, *cotație bursieră*;

– identificarea tipurilor de burse;

– descrierea influenței cotațiilor bursiere în anumite situații.

I. Faza de organizare

Cinci sau şase elevi, aleşi pentru competența, pentru reprezentativitatea lor, constituie panelul, care se instalează sub conducerea profesorului în jurul mesei. Ceilalți elevi se plasează în semicerc, în jurul panelului, pentru a forma auditoriul. Elevii, ce constituie auditoriul, primesc bucăți de hârtie (eventual, de culori diferite: o culoare pentru întrebări, o altă culoare pentru exprimarea opiniilor, o a treia – pentru informații suplimentare), care le servesc pentru adresarea de mesaje. Lângă profesor se găseşte „injectorul" de mesaje, care *injectează* mesajele auditoriului în interiorul panelului, în momente exacte (la inițiativa profesorului). Profesorul recomandă elevilor ce alcătuiesc panelul să se prezinte, profesorul expune scopul şi tema discuției.

II. Faza de discuție în cadrul panelului

Elevii din panel demarează discuția prin prezentarea punctelor de vedere privind tema respectivă, efectuând schimbul de idei sau contrazic.

Exemplu: La şedința de bursă se reunesc reprezentanți ai comerțului şi băncilor, precum şi alte persoane care participă la afaceri (agenți de bursă). Descrieți activitatea acestora.

În acest timp, elevii care formează auditoriul, trimit mesaje scrise, utilizând hârtiile scrise care le-au fost distribuite, pentru a pune întrebări, pentru a-şi comunica impresiile, a emite sugestii, a furniza informații suplimentare, a-şi manifesta dezacordul etc.

Exemple: • Explicați noțiunea de „agent de bursă".

- *De ce depinde creşterea inflației?*
- *Bursa este locul unde se întâlnesc vânzătorii şi cumpărătorii?*

„Injectorul” de mesaje clasează aceste hârtii, pentru a le injecta în interiorul panelului, în momente fixate sau în funcție de oportunitate. E preferabil ca mesajele să nu fie comunicate pe măsură ce sosesc, pentru a nu bloca desfăşurarea discuției; se rezervă un timp mai îndelungat pentru lectură, pentru a se evita manifestarea eventualelor sentimente de frustrare în cadrul clasei. După fiecare lectură, panelul reia discuția, încercând sau nu să nu răspundă diferitelor intervenții, timp în care elevii din clasă continuă să trimită mesaje. La sfârşit, profesorul încearcă să facă o sinteză a aspectelor abordate şi a preocupărilor, împreună cu membrii panelului.

III. Faza de discuție generalizată

Discuția se generalizează ulterior, pe parcursul unei şedințe, elevii din clasă intervin direct, pe cale orală, asemenea elevilor din panel, sub conducerea profesorului.

Tehnici de argumentare [156, p. 67]. În funcție de o temă dată sau de o anumită teză, două subgrupuri (sau numai doi elevi) se înfruntă într-o şedință generală. Ceilalți elevi rămân în rezervă şi se deplasează şi se opresc în spatele unuia sau altuia dintre subgrupuri, în funcție de importanța pe care o acordă argumentelor succesive exprimate, indiferent de propriile lor sentimente față de acestea. În experimentul nostru, această tehnică a fost adaptată conform viziunii noastre.

Numărul de participanți: 18 elevi:

– două subgrupe a câte opt elevi (un subgrup – *pentru*; alt subgrup – *contra*);

– doi observatori;

– un moderator, care să asigure succesiunea luărilor de cuvânt (acesta, de obicei, este profesorul).

Durata: 30-60 de minute.

Obiective/competențe generale:

– antrenarea în spiritul obiectivității şi al toleranței în raport cu ascultarea unei dezbateri;

– exersarea privind precizia şi eficacitatea argumentării;

– explorarea contradicțiilor unei teme sau ale unui proiect.

Subiectul pentru discuție: Moneda

Competențe specifice:

– definirea noțiunii de „monedă”;

– identificarea tipurilor de monedă;

– analiza funcțiilor monedei;

– evidențierea rolului informaticii în operațiile financiare;

– explicarea expresiilor lexicale;

– elaborarea unui comentariu al informației propuse.

I. Alegerea tezei sau a temei

Profesorul anunță tema şi explică funcționarea tehnicii de argumentare, solicitând un elev sau doi să pledeze pentru *o teză*, iar altuia – *contra* acelei teze; doi elevi sunt observatori.

Teza formulată. *Pentru*: moneda este o marfă adoptată prin uzanță sau prin lege şi destinată să îndeplinească câteva funcții. *Contra*: moneda nu este o marfă, ci un troc, utilizat de oameni pe parcursul secolelor.

II. Organizarea schimburilor

Profesorul supraveghează egala distribuire a dreptului la cuvânt între cele două subgrupuri.

III. La încheierea schimburilor de argumente, profesorul cere elevilor-observatori să-şi exprime impresiile, să formuleze concluziile, indicând seria argumentelor *pro* şi cea a argumentelor *contra*. Elevii participanți îşi exprimă impresia care au avut-o de până atunci, după care se inițiază o discuție generală, în vederea realizării unei sinteze.

Tehnica „Cartoanele verzi şi galbene" este o tehnică de exprimare–explorare a aşteptărilor şi a temerilor în raport cu o situație, o problemă, un rol etc. [156, p. 82]. Aşteptările sunt înscrise pe cartoane verzi, iar temerile – pe cartoane galbene.

Numărul de participanți: 7-19 elevi.

Durata: 30-60 de minute.

Material: cartoane verzi şi galbene.

Subiectul pentru discuție: Transportul comercial.

Competențe specifice:

– identificarea tipurilor de transport comercial;

– explicarea avantajelor/dezavantajelor fiecărui mijloc de transport;

– utilizarea expresiilor lexicale tematice în contexte concrete de comunicare.

Descrierea tehnicii. Două subgrupuri A şi B, cu un număr egal de elevi, sunt repartizate de către profesor în mod omogen. Profesorul precizează că fiecare elev din subgrupul A îl va chestiona pe un elev din subgrupul B, apoi ultimul îl va interoga pe primul, conform instrucțiunii următoare: „Luați fiecare dintre voi, nişte cartoane verzi şi nişte cartoane galbene şi asociați-vă câte doi (un A şi un B), timp de o jumătate de oră pentru a vă interoga reciproc, cel care interoghează urmând să înscrie răspunsurile pe respectivele cartoane (verzi – pentru *aşteptări*; galbene – pentru *temeri*)".

Prima fază. A îl interoghează pe B timp de un sfert de oră.

Întrebarea 1: Care este mijlocul de transport pe care-l preferați? De ce?

Întrebarea 2: În care mijloc de transport aveți temeri să vă urcați?

A notează răspunsurile lui B pe cartoane verzi pentru întrebarea 1, pe cartoane galbene – pentru întrebarea 2.

A doua fază. B interoghează pe A timp de un sfert de oră, conform aceloraşi modalități.

Întrebarea 1: Care este principalul avantaj al transportului aerian? De ce?

Întrebarea 2: Care este dezavantajul transportului aerian? De ce?

A treia fază. Se afişează toate cartoanele verzi într-un loc şi toate cartoanele galbene în alt loc.

A patra fază. În cadrul unei întâlniri generale, se desfăşoară o discuţie colectivă, privind aşteptările şi temerile prezente în interiorul grupului.

Cartoanele verzi şi cartoanele galbene pot fi înlocuite cu hârtie simplă.

Tehnica galaxiilor. În legătură cu o problemă dată sau cu un cuvânt, elevilor li se cere să exprime spontan unele idei, între care se stabilesc unele elemente de legătură [156, p. 107]. Toate aceste asociaţii sunt comunicate pe măsură ce elevii iau cuvântul.

Obiective/competenţe generale:

– utilizarea capacităţilor imaginative ale elevilor unui grup;

– explicarea unor atitudini faţă de o problemă dată;

– asocierea explorării intuitive şi a raporturilor de raţionalitate.

Numărul de participanţi: 18-20 de elevi.

Durata: 30-60 de minute.

Subiectul pentru discuţie: Acte în relaţiile de muncă.

Competenţe specifice:

– enumerarea tipurilor de acte;

– identificarea părţilor componente ale unui act;

– redactarea diverselor acte.

Descrierea tehnicii. O galaxie este formată dintr-o grupare de cuvinte-cheie, care au fost exprimate în raport cu un cuvânt-cheie considerat central, aşa-numitul nucleu al galaxiei. Acest cuvânt-cheie exprimă o idee esenţială a grupului de cuvinte-cheie. *Exemplu*:

Acte în relaţiile de muncă: proces–verbal, dare de seamă, raport, notă, scrisoare de solicitare a unui serviciu, curriculum vitae.

Tehnica brainstormingului [156, p. 107]

Brainstormingul (literal: „furtună în creier") este o tehnică colectivă de căutare a unor idei noi, prin care elevii expun, într-un mod cât mai rapid şi cât mai puţin critic posibil, toate ideile inspirate de o problemă.

Numărul de participanţi: grupul optim este de 6-12 elevi (eventual şi mai mulţi).

Durata: 40-80 de minute.

Obiective/competenţe generale:

– analiza problemei avansate, sub o infinitate de aspecte;

– producerea cât mai multor idei;

– preluarea ideilor în starea lor incipientă, aşa cum se formează, înainte de a fi analizate de gândirea logică;

– explorarea potențialului intuitiv, asociativ şi conceptual al unui grup de persoane;

– reperarea obstacolelor din calea creativității, a elementelor apriorice, a constrângerilor, a închiderilor.

Subiectul pentru discuție: Documente şi operații în comerțul internațional.

Competențe specifice:

– analiza cuvintelor şi expresiilor lexicale noi;

– utilizarea formulelor comerciale curente;

– comentarea solicitărilor de ofertă;

– redactarea actelor necesare comerțului internațional.

Descrierea tehnicii.

Prima fază: *analiza problemei*. Elevii analizează problema, divizând-o în mai multe părți. Profesorul participă la această analiză, adresează întrebări şi inițiază în discuție mai multe subiecte simultan.

A doua fază: *căutarea de idei*.

Prima instrucțiune: toate ideile sugerate de problemă sunt exprimate prin fraze simple sau prin cuvinte scurte şi exacte. Elevii spun tot ce le trece prin cap despre documentele şi operațiile comerțului internațional.

A două instrucțiune: este exclusă orice atitudine critică conduce la formularea unei judecăți sau la o selectare a ideilor: „Nu judecați, nu alegeți."

A treia instrucțiune: nu ezitați să vă inspirați din ideile celorlalți, pentru a le dezvolta, a le transforma sau a ajunge la nişte idei noi; producția grupului este mai importantă decât cea a indivizilor: „Utilizați şi transformați ideile celorlalți."

A patra instrucțiune. Nu se caută idei de calitate, ci se păstrează, înainte de toate, obiectivul cantității, cu acumularea tuturor ideilor, inclusiv a celor mai ciudate: „Dați maximum de idei posibile, chiar şi pe cele ciudate."

A treia fază: colectarea şi exploatarea ideilor

1. Clasificarea ideilor. Elevii clasifică ideile pe ansambluri tematice: oferta, comanda, contractul de vânzare–cumpărare, clauze contractuale, transportul, vama, scrisoarea de reclamație, asigurarea etc.

2. Selectarea ideilor. Ideile sunt selectate în felul următor: mai întâi ideile bune, apoi cele foarte bune. Alegerea ideilor bune se efectuează conform înscrierii în cadru de referință; selectarea ideilor foarte bune se realizează prin comparare de către elevi.

Semnificația ansamblului produs şi meditația asupra acestuia. La sfârşitul discuției, profesorul ajută elevii să degajeze semnificațiile, supozițiile cuprinse în ansamblul ideilor exprimate.

Elaborarea de lucrări scrise [156, p. 148]

Obiective/competențe generale pentru conceperea unor lucrări scrise:

– controlarea a ceea ce s-a realizat deja, într-un fel similar exercițiilor;

– fixarea unor instrucțiuni precise în legătură cu subiectul propus.

Tipurile de lucrări scrise variază: analiză, deducție, redactare, utilizarea unor cunoştințe, transfer, abstractizare, descoperire etc.

Exemple:

• Redactați un eseu, utilizând următoarele cuvinte şi expresii: *produs de marcă*, *produse industriale*, *produse de primă necesitate*, *preț*, *preț maxim*, *preț minim*.

• Analizați fenomenul schimbului valutar în țara noastră pentru anul 2007.

• Descrieți activitatea unei agenții de publicitate.

• Redactați diverse tipuri de acte comerciale.

Comunicarea prin intermediul întrebărilor adresate elevilor [156, p. 150]

Acest tip de exercițiu este centrat asupra unui elev sau a unui grup de elevi.

Obiective/Competențe generale:

– sensibilizarea față de observarea proceselor întrebări–răspunsuri–învățare;

– exersarea în formularea de întrebări operatorii.

Tipurile de întrebări au fost descrise anterior şi nu vom reveni la ele (vezi p. 25-26).

Tehnica piramidei se bazează pe interacțiunea activității individuale cu cea desfăşurată în mod cooperativ, în cadrul clasei de elevi. Ea constă în încadrarea fiecărui elev într-o activitate mai amplă pentru a soluționa o anume problemă.

*Etapele de desfăşurare a tehnicii piramidei (***figura 10***)*:

A. Etapa introductivă.

Profesorul expune datele problemei în cauză.

Exemplu: tema *Transportul comercial*, se expune *problema*: Formulați condițiile de transport pe care le solicitați transportatorului referitor la o marfă cerută.

B. Etapa lucrului individual.

Elevii lucrează pe cont propriu la soluționarea problemei timp de cinci minute. În această etapă se notează întrebările legate de subiectul tratat. La tema enunțată mai sus, elevii propun următoarele întrebări:

- *Ce tipuri de transport comercial cunoaşteţi?; Care este mijlocul de transport pe care voi îl preferaţi? De ce?; Care sunt avantajele şi dezavantajele fiecărui tip de transport?*

C. Etapa lucrului în perechi.

Elevii formează grupe de doi elevi pentru a discuta rezultatele individuale la care a ajuns fiecare grup. Se solicită răspunsuri la întrebările individuale din partea colegilor şi, în acelaşi timp, se notează dacă apar altele noi. Elevii discută răspunsurile la întrebări:

- *Se cunosc următoarele tipuri de transport: feroviar, rutier, aerian.*
- *Mijlocul de transport pe care îl prefer este ... (*fiecare elev îşi argumentează răspunsul*).*
- *Avantajele mijlocului de transport:*

a) feroviar: securitate, rapiditate;

b) rutier: libertate, practicitate;

c) aerian: cel mai rapid mijloc de transport; deschide civilizației regiuni puțin cunoscute.

- *Dezavantajele mijlocului de transport* (elevii enumeră dezavantajele pentru fiecare mijloc de transport).

D. Etapa reuniunii în grupuri mai mari.

Se alcătuiesc două mari grupe, aproximativ egale ca număr de participanți, compuse din grupele mai mici existente anterior şi se discută despre soluțiile la care s-a ajuns. De asemenea, elevii răspund la întrebările rămase nesoluționate.

E. Etapa raportării soluțiilor în colectiv.

Întreaga clasă analizează şi concluzionează asupra ideilor emise. Ideile elevilor se scriu pe tablă pentru a fi văzute de toată clasa. Profesorul intervine cu unele corectări şi completări la întrebările nesoluționate.

F. Etapa decizională.

În timpul ultimei etape se decide varianta finală a răspunsurilor şi se menționează participarea elevilor [147, pp.192-193].

Această tehnică are o serie de *avantaje*:

● este stimulată învățarea prin cooperare;

● este sporită încrederea în forțele proprii prin faptul că sunt testate ideile emise individual;

● dezvoltă capacitatea de a emite soluții inedite la problemele apărute;

● dezvoltă spiritul de echipă.

De asemenea, sunt şi *dezavantaje*, însă acestea sunt de ordin evaluativ. Este dificil să stabilim care şi cât de însemnată a fost contribuția fiecărui elev.

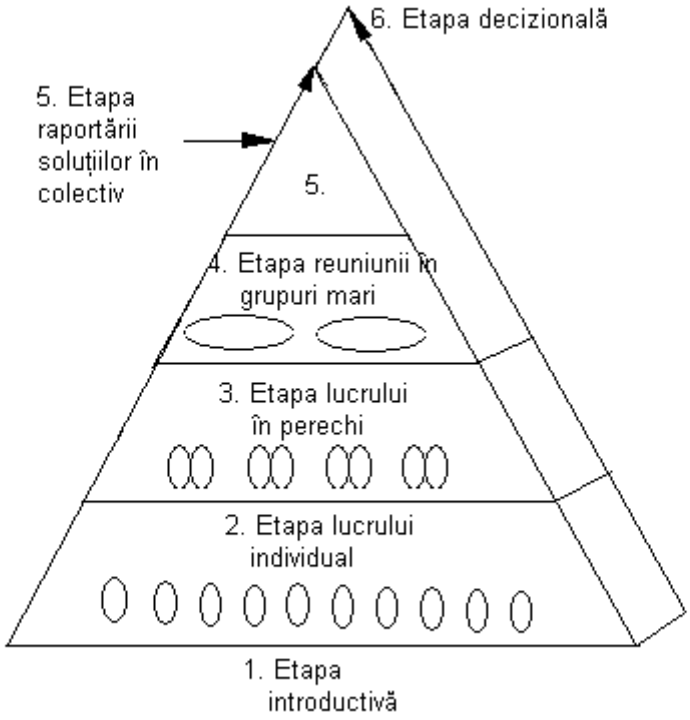
6. Etapa decizională
5. Etapa raportării soluțiilor în colectiv
5.
4. Etapa reuniunii în grupuri mari
3. Etapa lucrului în perechi
2. Etapa lucrului individual
1. Etapa introductivă

Figura10. Etapele de desfăşurare a tehnicii piramidei

Tehnica LOTUS, care mai este numită tehnica *florii de nufăr*, constă în deducerea de conexiuni între idei, concepte, pornind de la o temă centrală. Problema centrală determină cele 8 idei secundare care apar în jurul celei principale, asemenea petalelor florii de nufăr. Cele 8 idei secundare sunt trecute în jurul temei centrale, urmând ca apoi ele să devină, la rândul lor, teme principale, pentru alte 8 flori de nufăr. Pentru fiecare din aceste noi teme centrale se construiesc câte alte noi 8 idei secundare. Astfel sunt generate teme noi pentru dezvoltarea noilor conexiuni şi concepte.

Obiectivul constă în participarea tuturor elevilor la un exercițiu creator şi, în unele cazuri, la găsirea unei soluții la o problemă dată.

Etapele tehnicii florii de nufăr (LOTUS de grup):

A. Profesorul anunță tema centrală.

Exemplu: tema *Societățile comerciale* (**figura 11**).

B. Elevii au câteva minute de gândire în mod individual, apoi se procedează la completarea orală a celor 8 idei secundare ale temei centrale, utilizând dialogul între elevi şi profesor. Dacă sunt mai puțini elevi, tehnica LOTUS poate fi simplificată la mai puține idei (3, 4, 5, 6,...).

C. Având 3 idei secundare, colectivul de elevi se împarte în 3 grupe câte 3, 4 sau 5 elevi, în funcție de numărul de elevi din clasă.

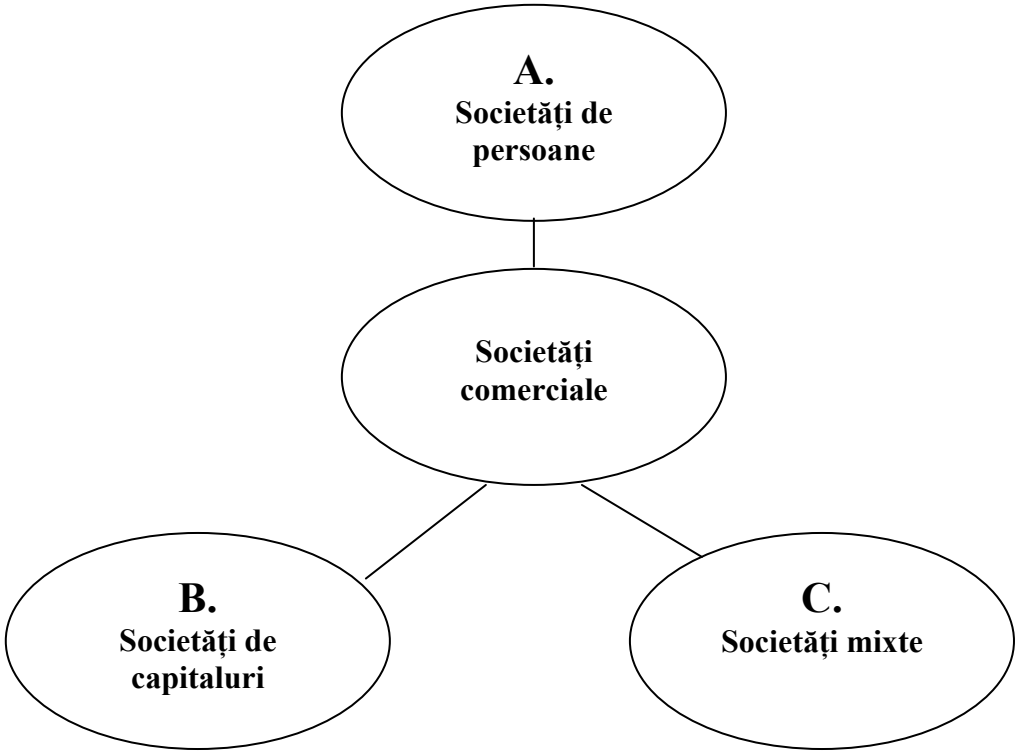

Figura 11. Etapele tehnicii lotus de grup

D. Ideile secundare devin teme centrale pentru fiecare din cele 3 grupuri constituite. Astfel fiecare grup lucrează independent, la dezvoltarea uneia dintreidei, exercițiu creator la care participă toți membrii grupului.

Exemplu:

– grupul A are de găsit 3 idei pentru tema A;

– grupul B are de găsit 3 idei pentru tema B etc.

A: Societăți de persoane:

– societăți bazate pe interese;

– societăți simple / compuse;

– toți angajații au obligațiuni egale.

B: Societăți de capitaluri:

– societăți bazate pe acțiune;

– societăți anonime;

– societăți în cadrul cărora angajații sunt responsabili doar în dependență de aportul fiecăruia.

C: Societăți mixte:

– societăți de natură hibridă;

– societăți cu răspundere limitată;

– societăți cu capital variabil.

E. Prezentarea în fața colectivului a rezultatelor fiecărui grup în parte.

Completarea răspunsurilor pe baza ideilor expuse de fiecare grup şi a discuțiilor purtate între membrii grupurilor în scopul clarificării şi corectării.

F. Evaluarea muncii colaborative în grup, aprecierea participării şi folosirea rezultatelor obținute în activitățile următoare.

Tehnica LOTUS stimulează creativitatea în echipă şi al fiecărui membru al grupului în soluționarea activității date. De asemenea, există şi o oarecare competiție între grupe, care prevede să găsească ideile cele mai potrivite. Tehnica LOTUS este o modalitate de lucru în grup cu mari valențe formativ–educative. În cadrul orelor de limbă străină, această tehnică stimulează şi dezvoltă competențele comunicative într-un domeniul sau altul, dezvoltă competența de autoapreciere corectă a propriilor idei şi de integrare pe piața muncii.

Tehnica explozia stelară (eng. *star* = stea; eng. *burst* = a exploda), este o tehnică nouă de dezvoltare a creativității, similară cu brainstormingul [147, p. 206].

Obiectivul tehnicii este să obțină cât mai multe întrebări şi astfel cât mai multe conexiuni între concepte.

Explozia stelară facilitează participarea întregii clase, stimulează *crearea de întrebări la întrebări*, aşa cum brainstormingul *dezvoltă construcția de idei pe idei*. Această tehnică constă în scrierea ideii sau a problemei pe o foaie de hârtie, pe care sunt notate cât mai multe întrebări care au legătură cu problema respectivă. Punctul de plecare îl poate constitui întrebările de tipul: Ce?, Cine?, Unde?, De ce?, Când?.

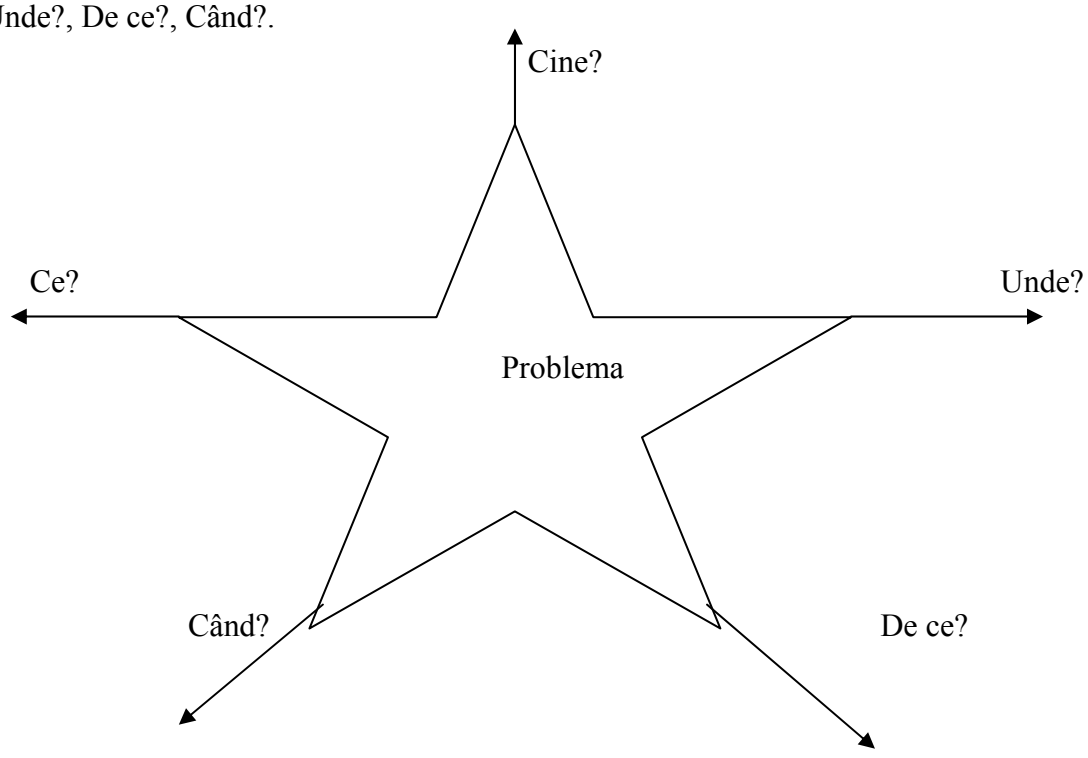

Figura 12. Prezentarea grafică a tehnicii explozia stelară

Etapele tehnicii (*figurile 13, 13.1.*)

Propunerea unei probleme.

A. Organizarea colectivului în grupuri preferențiale.

B. Munca în echipă pentru a elabora o listă cu cât mai multe întrebări şi cât mai diverse.

C. Comunicarea rezultatelor muncii de grup.

D. Evidențierea celor mai interesante întrebări şi aprecierea muncii în cooperare.

Tehnica exploziei stelare este uşor de aplicat în diverse domenii, nu este costisitoare şi nu necesită explicații amănunțite.

exemplul I:

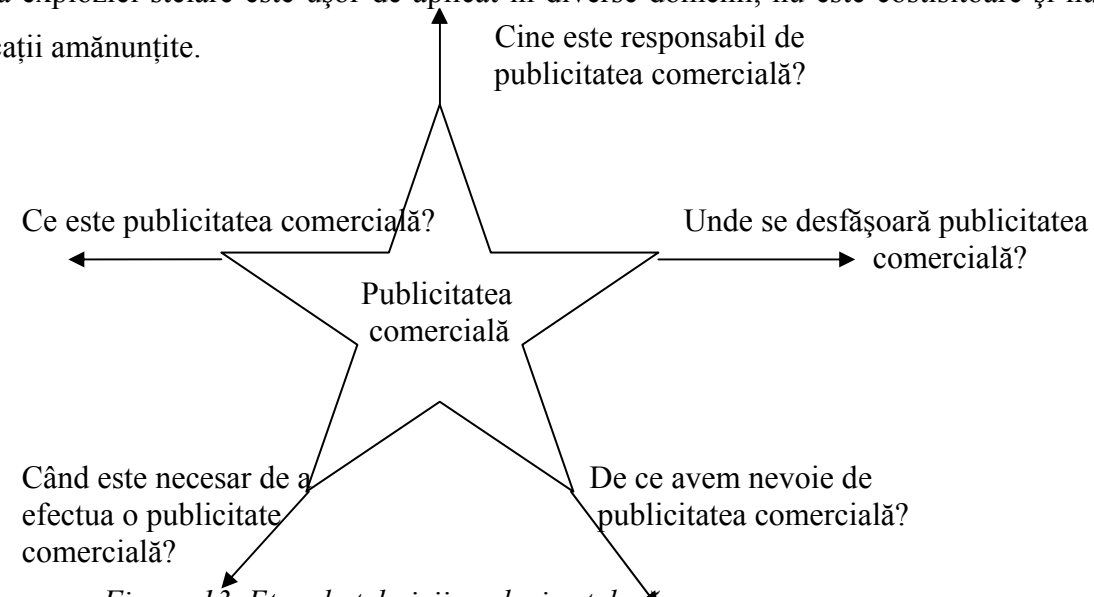
Cine este responsabil de publicitatea comercială?
Ce este publicitatea comercială?
Unde se desfăşoară publicitatea comercială?
Publicitatea comercială
Când este necesar de a efectua o publicitate comercială?
De ce avem nevoie de publicitatea comercială?

Figura 13. Etapele tehnicii explozia stelară

exemplul II:

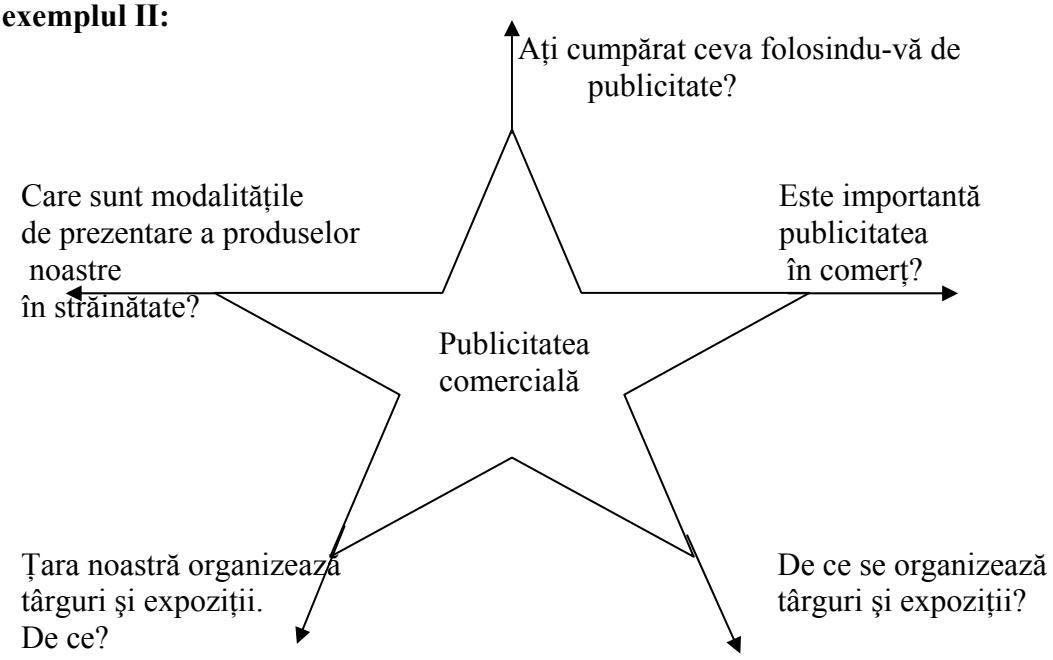
Ați cumpărat ceva folosindu-vă de publicitate?
Care sunt modalitățile de prezentare a produselor noastre în străinătate?
Este importantă publicitatea în comerț?
Publicitatea comercială
Țara noastră organizează târguri şi expoziții. De ce?
De ce se organizează târguri şi expoziții?

Figura 13.1. Etapele tehnicii explozia stelară

Activităţile de învăţare proiectate trebuie: să poată fi organizate efectiv; să presupună activitatea nemijlocită a elevului; să permită învăţarea prin cooperare; să conţină referiri la utilizarea resurselor materiale, să se axeze pe lexicul economic: combinarea cuvintelor necunoscute cu definiţiile date; completare a unui test lacunar cu cuvintele propuse; selectarea informaţiei pentru a confirma corespondenţa dintre titlu şi subiectul textului; selectarea dintr-un text a substantivelor/adjectivelor/expresiilor ce se referă la o profesie; selectarea dintr-un text a verbelor ce descriu profesia dată; citirea unor texte şi identificarea particularităţilor specifice unor profesii; exerciţii de respectare a concordanţei timpurilor; alcătuirea unui plan în baza textului citit; răspunsuri la întrebări pe baza textului; găsirea unor titluri potrivite pentru alineate; citirea selectivă a unor materiale autentice în scopul căutării şi extragerii informaţiei dorite; selectarea informaţiei cu ajutorul tablei de materii; reconstruirea începutului unui text; depistarea unei informaţii într-un grup de mesaje; prezentarea orală a lecturilor recente; folosirea surselor de documentare; exersarea lecturii extensive/intensive; depistarea în context a sensului cuvântului propus; gruparea cuvintelor după profesii; verificarea sensului unor expresii şi cuvinte noi cu ajutorul dicţionarelor; înţelegerea globală a textului; explicarea valorilor semantice ale structurilor expresiilor respective prin parafrazare sau prin intermediul echivalentelor din limba maternă; selectarea informaţiei necesare în scopul completării cunoştinţelor profesionale; identificarea şi delimitarea părţilor componente ale unui text; analiza elementelor specifice ale textului; discutarea unui text ascultat; discutarea proiectelor de viitor referitor la profesie; discutarea modalităţilor de a organiza activitatea profesională; descrierea unei profesii; dezbatere pe teme de interes profesional; discuţii despre experienţe profesionale; solicitarea unei informaţii printr-o scrisoare; simularea unei situaţii comunicative cu caracter profesional: la poştă, bancă, sală de computere etc.; continuarea unui dialog; redactarea unei scrisori pentru a clarifica problemele apărute; continuarea creativă a unui discurs; crearea începutului/sfârşitului unui discurs; folosirea diferitor formule comerciale; demonstrarea validităţii unei opinii; explicarea avantajelor/dezavantajelor prin consultarea mai multor surse de informare; organizarea unui studiu de caz cu o situaţie problematică; simularea situaţiilor comunicative respective, lucrul în grupuri mici; simularea unor acte de vorbire în baza unui text ascultat, vizionat sau citit; oferirea de sugestii; lucrul cu articole de ziar, reviste; exerciţii de dicţiune; exprimarea corectă a relaţiilor de consecinţă, cauzalitate şi finalitate; utilizarea corectă a mărcilor deictice (pronume personale, pronume demonstrative, pronume posesive, adverbe de loc şi de timp, locuţiuni prepoziţionale, de referinţă etc.); alcătuirea unor propoziţii eliptice ca replici la anumite enunţuri sau interogaţii; continuarea unei relatări; găsirea începutului unei povestiri; rezumare orală; folosirea tehnicii brainstorming pentru generarea cât mai multor idei, ca primă etapă în alcătuirea unui plan; selectarea şi ordonarea ideilor; construirea unui alineat, exprimând

idei, opinii referitoare la unele profesii; selectarea fişelor de lectură a textelor cu aspect profesional; selectarea vocabularului potrivit tematicii; alcătuirea paragrafelor; evaluarea critică a unui text scris; aprecierea şi compararea textelor scrise proprii şi ale colegilor; redactarea diferitelor scrisori: pentru a informa, a convinge, a invita etc.; utilizarea unor operaţii speciale de transformare (eliminarea structurilor dialogate, eliminarea structurilor descriptive etc.).

Iniţierea unei discipline începe cu stabilirea unor repere conceptuale ale acesteia, care răspund la două întrebări fundamentale:

a) Ce concept va antrena disciplina pe care o voi preda?. Aceasta se constituie din idei, principii, concepte, teorii, paradigme, metodologii de cercetare etc. Viziunea profesorului asupra acestora constituie baza conceptuală a disciplinei.

b) Cum va fi concepută disciplina?, care reprezintă viziunea pedagogică a disciplinei prin: modelizarea valorilor propuse de disciplina dată; structurarea conceptelor definitorii; elaborarea nomenclatorului de termeni–cheie etc.

Obiectivele generale constituie o categorie curriculară esenţială. "Definite la un nivel înalt de abstractizare, acestea consemnează aşteptările societăţii, vizând atât parcursul şcolar al elevilor în ansamblul său, cât şi performanţele cele mai generale care ar trebui atinse de ei la capătul şcolarităţii" [89, p. 8]. Ele prezintă cunoştinţele, capacităţile şi atitudinile care urmează a fi formate/dezvoltate în cadrul predării–studiului disciplinei. Obiectivele generale sunt determinate psihologic „de acele teorii ale învăţării care probează modele de instruire active şi interactive, autonome şi inovatoare" [49, p. 178].

Aria conceptuală a obiectivelor generale este structurată pe *modelul comunicativ-funcţional*, adaptat la particularităţile de vârstă şi de dezvoltare intelectuală şi psihologică a elevilor, şi dirijează procesul de predare/învăţare a limbilor străine pe câteva direcţii de activitate:

– extinderea, aprofundarea, consolidarea capacităţilor de comunicare în domeniul specialităţii;

– extinderea, aprofundarea reprezentărilor socioculturale în învăţământul din colegiu;

– însuşirea şi stăpânirea unor metode, procedee şi tehnici de muncă intelectuală specifice învăţământului profesional iniţial.

Aceste direcţii de activitate didactică contribuie la formarea competenţelor comunicative profesionale ale elevilor prin dezvoltarea în fuziune a competenţelor de receptare şi de reproducere a mesajelor şi a celor de înţelegere a regulilor, normelor şi tehnicilor de structurare a comunicării, prin valorificarea modului de funcţionare a limbii la toate nivelurile (fonetic, fonologic, lexical, morfologic, sintactic, discursiv etc.), de asemenea, elevul îşi dezvoltă competenţele intelectuale de gândire, reacţie, intuiţie, abstractizare. El devine, astfel, o personalitate autonomă în stabilirea relaţiilor de comunicare cu semenii săi din străinătate, se adaptează la elementele situaţiilor reale de

activitate, se integrează activ în diverse dezbateri, schimburi de idei, în expunerea ideilor proprii, a unor observații critice la nivel internațional. În viziunea cercetătorilor, „competența constituie finalitatea procesului de învățământ la disciplină, or prin formarea unor competențe în cadrul disciplinei asigurăm formarea ansamblului de competențe profesionale care constituie profesiograma tânărului specialist" [90, p. 22].

Predarea/învățarea limbilor străine cu aspect profesional îşi propune de asemenea să asigure premisele de extindere şi aprofundare a reprezentărilor culturale în sensul de deschidere a elevului către valorile materiale şi spirituale ale țării a cărei limbă se învață: realități profesionale, de comportament, fapte istorice, sociale, economice, tehnologice etc.

Dimensiunea capacităților metodologice presupune dotarea elevilor cu instrumentele necesare de muncă intelectuală, aşa încât ei să devină independenți şi să poată aplica aceste instrumente în procesul de învățare şi în domeniul de activitate profesională [52, p. 62]. Achiziționarea unei metodologii adecvate va permite elevilor să-şi dezvolte gândirea sub diferite forme de manifestare (noțiuni, judecăți, argumente, meditații) şi să adopte atitudini de investigare, căutare, interpretare etc., pentru a înțelege şi a rezolva în mod independent problemele cu care se vor confrunta în activitatea lor profesională.

Obiectivele de referință/competențele specifice trimit spre rezultatele propriu-zise recomandate, adică "spre cunoştințele obținute de către elevi, spre capacitățile, comportamentele şi atitudinile vizate de procesul didactic" [89, p. 10]. Obiectivele de referință/competențele specifice reprezintă rezultatele aşteptate ale învățării şi urmăresc progresul în formarea/dezvoltarea elevului. Unii cercetători propun o taxonomie a obiectivelor/competențelor transdisciplinare şi cross-curriculare, axându-se pe concepția sistemico-holistică [87, p. 42-43].

D'Hainaut, de exemplu, susține că "a defini *obiectivele operaționale* nu înseamnă nimic altceva decât a preciza cu cea mai mare grijă activitățile grație cărora cel care învață va progresa spre desăvârşirea educației sale; aceasta înseamnă a căuta comportamentele scopurilor educative în termeni de activități mintale, afective şi psihomotorii ale celui care învață, cu alte cuvinte, este vorba de precizarea situațiilor în care astfel de activități se vor exersa sau se vor manifesta. Astfel, a specifica un obiectiv în termeni operaționali implică şi cuprinde definirea unei situații, în care cel ce învață exersează pentru a stăpâni o deprindere sau un comportament sau, şi mai bine, în care dă dovadă că a atins acel obiectiv" [apud 150, p. 33].

Operaționalizarea obiectivelor pedagogice reprezintă exprimarea rezultatelor aşteptate de la elevi în urma procesului de instruire în termeni de operații, acțiuni, sau altfel spus, concretizarea a ceea ce trebuie să cunoască şi ce vor fi capabili să realizeze la încheierea unui proces de

predare/învățare. În viziunea lui C. Bîrzea, operaționalizarea unui obiectiv didactic trebuie să întrunească *trei criterii*:

– să precizeze modificările cantitative/calitative ale capacităților celor care învață;

– să precizeze situațiile de învățare sau condițiile de învățare care determină modificările educative preconizate;

– să specifice nivelul realizării (parametrii, dimensiunile precise/concrete ale modificărilor enunțate în obiectiv) [150, p. 34].

R. Mager consideră că obiectivul operaționalizat tebuie să cuprindă *trei specificații*:

– denumirea comportamentului observabil;

– enunțatea condițiilor în care se va exersa şi se va demonstra atingerea comportamentului preconizat în prima specificație;

– criteriul de reuşită (ca nivel de performanță acceptabilă) [128].

G. de Landsheere [56] descrie obiectivul operaționalizat propunând *cinci specificații*:

– subiectul care va produce comportamentul;

– comportamentul observabil care se va obține/care este aşteptat (capacitatea formată);

– performanța care se realizează cu ajutorul comportamentului;

– condițiile (interne şi externe) de învățare în care se va produce comportamentul;

– nivelul performanței standard (sau criteriile de reuşită minimal acceptabilă).

„*Conținuturile* reprezintă sisteme de valori imanente, produse în cele trei domenii principale ale cunoaşterii umane: *ştiințe, arte, tehnologii*" [150, p. 42]. Sursele principale de constituire a conținuturilor sunt *valorile imanente* şi *valorile in actu* ale cunoaşterii umane. *Valorile imanente* ale cunoaşterii se concretizează în produse ale cunoaşterii, care se constituie ca episteme în discipline ştiințifice, ramuri ale artei şi domenii tehnologice. *Valorile in actu* sunt reprezentate de activitățile, formele, metodologiile propriu-zise de cunoaştere (de exemplu, activitatea propriu-zisă de a lectura un text în limba străină este o valoare in actu). Alți cercetători tratează noțiunea de conținut în viziune curriculară care urmează să fie abordat din următoarele perspective: *multidisciplinaritate* (juxtapunerea anumitor elemente ale diverselor discipline, pentru a esențializa aspectele lor comune), *pluridisciplinaritate* (comunicarea simetrică între specialiştii diverselor discipline, ceea ce înseamnă că informațiile elaborate într-o anumită ştiință sunt preluate de ştiințele care au tangență cu o problemă studiată), *transdisciplinaritate* (întrepătrunderea mai multor discipline şi coordonarea cercetărilor în vederea construirii unor noi discipline sau a unui nou domeniu al cunoaşterii ştiințifice) şi *interdisciplinaritate* (integrarea diverselor sfere sociale şi elaborarea unor metodologii care îşi găsesc aplicare în variate domenii ştiințifice) [91, p. 68].

În sens *curricular* activitatea de proiectare implică acțiuni de planificare, realizare şi dezvoltare a *obiectivelor–conținuturilor–metodologiei* de *predare/învățare/evaluare*, acțiuni perfectibile continuu în raport cu contextul [48, p. 178].

* * *

1. Dezvoltarea competențelor comunicative de către elevii din învățământul profesional inițial se realizează în baza unor tehnici de dezvoltare a competenței lingvistice, sociolingvistice şi pragmatice. Dezvoltarea competențelor comunicative necesită din partea elevilor nu doar prezentarea unei informații, ci şi implicarea lor în producerea noilor idei, ipoteze, asocieri etc., pentru a-şi îmbogăți cunoştințele într-o anumită profesie.
2. Dezvoltarea competențelor comunicative la elevii din învățământul profesional inițial (colegiu) se realizează în baza unui model de dezvoltare a competențelor comunicative (*figura 9*) axat pe curriculum la limba franceză aplicată (*Anexa 1*).
3. Definirea componentelor curriculumului în cadrul învățământului profesional inițial va permite elaborarea şi implementarea acestuia în colegiu.
4. Implementarea diverselor tehnici de dezvoltare a competențelor comunicative contribuie la planificarea şi realizarea finalităților în cadrul predării/învățării limbii străine.

3.4. Valori formate prin tehnici de dezvoltare a competențelor comunicative

Realizarea obiectivelor conținuturilor propuse revendică o etapă de pregătire a elevilor pentru formarea şi dezvoltarea lor prin: observarea specificului învățământului din colegiu, înțelegerea corelației dintre limba franceză şi limba franceză aplicată – discipline de specialitate.

Sub aspectul dezvoltării competențelor comunicative, în general, şi a competențelor comunicative la limba străină, în special, am luat drept bază cercetările efectuate de E. Constantinovici, Vl. Pâslaru, T. Callo, G. Burdeniuc, C. Prigorschi, A. Solcan, C. Vasilache, C. Cornaire, C. Germain, H. Boyer, H. Holec, E. Noveanu, E. Passov, K. Chastain, W. Rivers etc.

La etapa finală a experimentului pedagogic (anul de studii 2006-2007, Colegiul Politehnic, 101 de respondenți) am pornit de la premisa că valorificarea competențelor comunicative la limba franceză în învățământul profesional inițial determină cunoaşterea de către elevi a unor noțiuni economice în această limbă. Nivelurile de cunoaştere, de interpretare şi aplicare a cunoştințelor de limbă franceză au fost stabilite cu ajutorul unui chestionar, prin care s-au solicitat răspunsuri textuale şi gramaticale, în care am urmărit aplicarea cunoştințelor de limbă franceză asupra textelor cu informație economică.

Scopul experimentului în faza finală a constat în validarea modelului de dezvoltare a competențelor comunicative la elevii din învățământul profesional inițial în cadrul predării/învățării limbii franceze în baza unui curriculum la disciplina respectivă (Curriculumul la limba franceză aplicată în Colegiul Politehnic – *Anexa 1*).

Nivelul competenței comunicative a fost evaluat (aprilie – mai 2007) în funcție de tipurile de competențe (conform *Cadrului european comun*): competența lingvistică, sociolingvistică, pragmatică, în cadrul procesului de ascultare, vorbire, citire şi scriere în limba franceză aplicată. Textele propuse pentru experimentul de validare ca dificultate corespund nivelului B_1 de cunoaştere a limbii franceze.

Obiectivele experimentului de validare au vizat:

a) evaluarea nivelului final al competențelor comunicative, esențiale în procesul de ascultare, vorbire, citire şi scriere a informației economice în limba franceză;

b) validarea modelului de curriculum la limba franceză aplicată în colegiu.

Astfel, activitățile educaționale incluse în cadrul orelor de limbă franceză aplicată s-au referit la competența lingvistică, sociolingvistică şi pragmatică, în baza probelor de ascultare, de vorbire, lectorale şi de scriere. Ele sunt un mijloc important de dezvoltare profesională a elevului din colegiu.

Pentru a ne asigura de faptul că rezultatele obținute sunt veridice şi că modelul pedagogic de dezvoltare a competențelor comunicative la elevii din învățământul profesional în cadrul predării/învățării limbii franceze aplicate este valid, am implicat ambele eşantioane, cel experimental (E. E.) şi cel de control (E. C.).

Rezultatele obținute (vezi *figura 17*) de către elevii din E. E. relevă o avansare substanțială. În această ordine de idei, s-a constatat o completare şi o lărgire esențială a competențelor comunicative la elevi în cadrul predării/învățării limbii franceze aplicate. Criteriile de evaluare au rămas aceleaşi ca şi în cadrul experimentului de constatare: foarte bine, bine, satisfăcător, nesatisfăcător, nici un răspuns. Atât calitativ, cât şi cantitativ s-au produs schimbări esențiale.

În ceea ce priveşte eşantionul de control (E. C.), el nu a fost implicat în probe de formare şi dezvoltare a lexicului profesional, dar probele constatative am observat că au influențat, prin conținutul lor, asupra elevilor şi au condus la o schimbare spre bine. Menționăm că elevii din colegiu studiază trei ani disciplina limba franceză curs general, de aceea pe parcursul acestui timp, elevii au dezvoltat anumite competențe comunicative. Chestionarul aplicat experimentului de validare este acelaşi ca şi la etapa de constatare.

Prima probă a constat în validarea competenței lingvistice a elevilor din colegiu. A fost propus textul *Bursa* cu următoarele cerințe: **identificați cuvintele ce formează câmpul lexical al noțiunii**

„bursă”; **analizați verbele din text, indicând timpurile verbale şi infinitivul acestora**; **analizați sensurile cuvântului „bursă” (*bourse* – fr.)**; **identificați alte cuvinte cu îmbinarea *ou [u]* în text şi pronunțați-le**.

Elevii antrenați în experiment au răspuns în felul următor. Din E. E. (38 de elevi) foarte bine au răspuns 6 elevi (15,79%), adică ei au realizat toate cerințele propuse, au identificat cuvinte ce formează câmpul lexical al noțiunii „bursă” (**transaction, marchandise, opération, marché, cours, liquidation, article, cotation** etc.); au identificat timpurile verbale utilizate în text: prezentul indicativ, condiționalul prezent, viitorul simplu şi au format infinitivul acestora; au analizat sensurile cuvântului „bursă”: 1. alocație bănească acordată de stat, de o instituție, unui elev, unui student; 2. instituție unde se negociază hârtii de valoare; au formulat propoziții cu sensurile acestui cuvânt; de asemenea, au identificat cuvinte cu îmbinarea de litere *ou*; bine au răspuns 15 elevi (39,48%), ei au comis unele erori când au format câmpul lexical, incluzând cuvinte care nu sunt substantive, ci alte părți de vorbire, cum ar fi: conjuncții, prepoziții, verbe etc.; satisfăcător au răspuns 13 elevi (34,21%), nesatisfăcător – 2 elevi (5,26%), nici un răspuns – 2 elevi (5,26%). Din E.C. (63 de elevi) foarte bine au răspuns 3 elevi (4,76%), bine – 12 elevi (19,05%), satisfăcător – 38 de elevi (60,32%), nesatisfăcător – 9 elevi (14,29%), nici un răspuns – 1 elev (1,58%). Rezultatele evaluării valorilor formate ale competenței lingvistice sunt prezentate în **figura 14**:

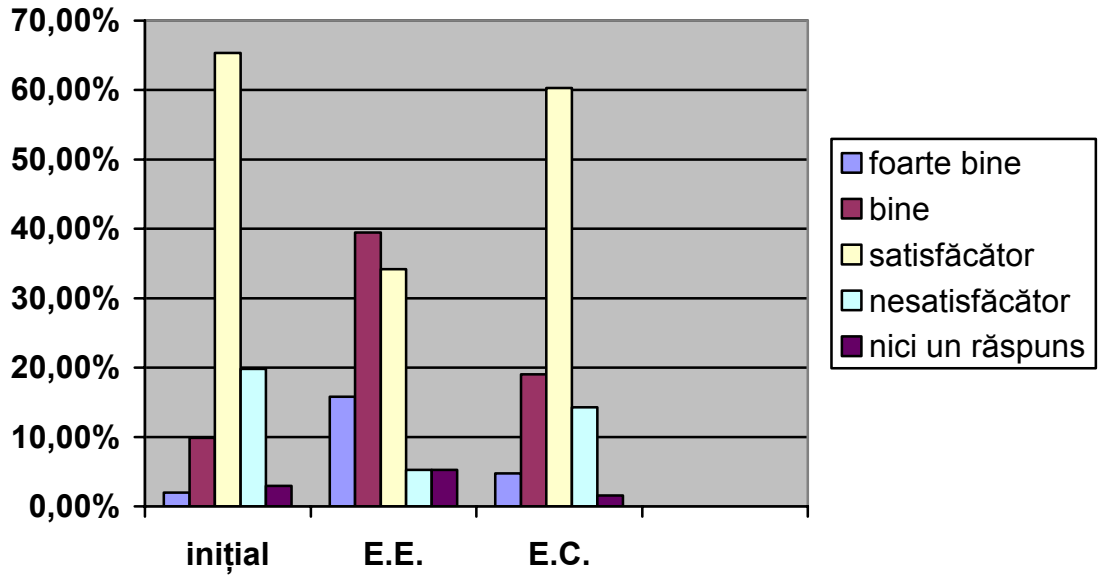

Figura 14. Rezultatele evaluării valorilor formate ale competenței lingvistice

A doua probă a constat în evaluarea competenței sociolingvistice formate prin tehnici de dezvoltare a competențelor comunicative ale elevilor din învățământul profesional inițial, prin realizarea următoarei cerințe: **elaborați un afiş publicitar întru susținerea producătorilor autohtoni**. Rezultatele sunt următoarele. Din E. E. foarte bine au răspuns 7 elevi (18,42%): afişul

publicitar elaborat a fost structurat, au fost utilizate expresii lexicale specifice tematicii selectate, relațiile de acord erau corect formulate; bine – 23 de elevi (60,53%), ei au comis unele greşeli la relațiile de acord şi la utilizarea numărului singular/plural; satisfăcător – 6 elevi (15,79%), nesatisfăcător – 1 elev (2,63%), elevul a încercat să elaboreze un text, dar acesta era greşit din punct de vedere lexical şi gramatical; nici un răspuns – 1 elev (2,63%), el nu a dat nici un răspuns, fie din neatenție, fie din lipsă de competențe. Din E. C.: foarte bine au răspuns 5 elevi (7,94%), bine – 20 de elevi (31,75%), satisfăcător – 25 de elevi (39,68%), nesatisfăcător – 10 elevi (15,87%), nici un răspuns – 3 elevi (4,76%). Rezultatele evaluării competenței sociolingvistice sunt prezentate în **figura 15**:

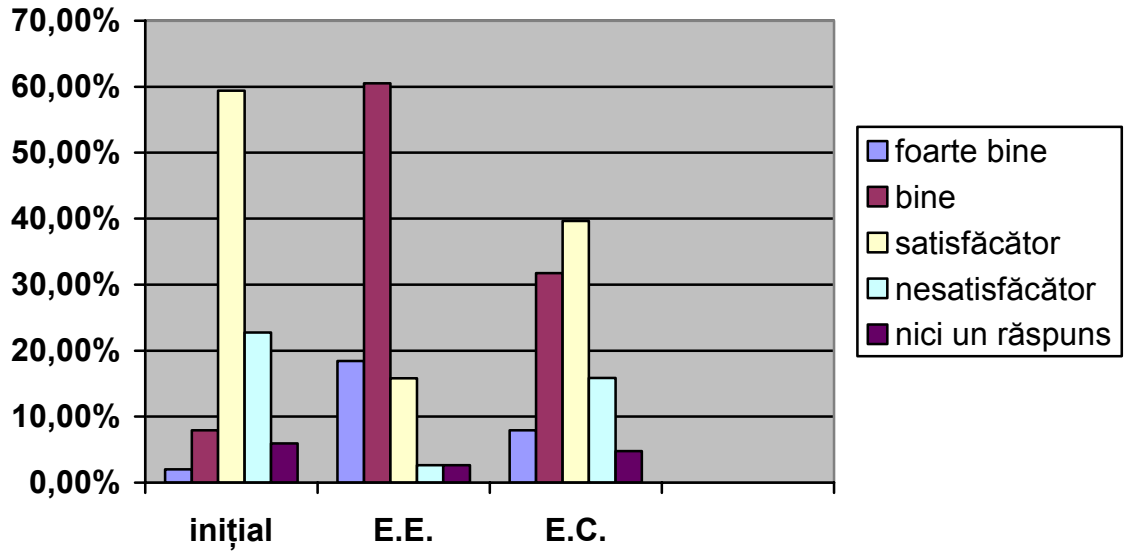

Figura 15. Rezultatele evaluării competenței sociolingvistice

Proba a treia a constat în evaluarea competenței pragmatice: subcompetențele discursivă şi funcțională. Elevii au realizat următoarele cerințe: **elaborați un text cu o tematică profesională** (subcompetența discursivă), **textul având o structură coerentă, şi analizați textul elaborat de colegul dvs. şi comentați corelația între temă şi conținut** (subcompetența funcțională). Rezultatele acestei probe sunt următoarele. Din E. E.: foarte bine au răspuns 7 elevi (18,42%), elevii au elaborat un text, au ținut cont de tematica propusă, textul a avut o structură logică, coerentă, au fost respectate regulile gramaticale, au fost utilizate sinonime; de asemenea, au comentat şi au interpretat textele elaborate de colegii de clasă, au identificat relația dintre temă şi conținut; bine – 14 elevi (36,84%), ei au avut răspunsuri bine elaborate, dar au comis unele greşeli în ceea ce priveşte acordul între subiect şi predicat, numărul singular/plural, în comentarea textelor propuse de colegii lor au analizat unele aspecte, însă cu unele completări; satisfăcător – 13 elevi (34,22%), ei au realizat cerințele propuse, dar cu multe inexactități, cum ar fi, lipsa acordului între cuvinte, lipsa

cuvintelor lexicale conform contextului; nesatisfăcător – 3 elevi (7,89%), aceştia au răspuns, dar nu la tema propusă, au scris un text cu foarte multe greşeli, nu au ştiut să interpreteze textele elaborate de colegii lor; nici un răspuns – 1 elev (2,63%). Din E. C. foarte bine au răspuns 5 elevi (7,94%), bine – 18 elevi (28,57%), satisfăcător – 34 de elevi (53,97%), nesatisfăcător – 5 elevi (7,94%), nici un răspuns – 1 elev (1,58%). Rezultatele evaluării competenței pragmatice sunt prezentate în **figura 16**:

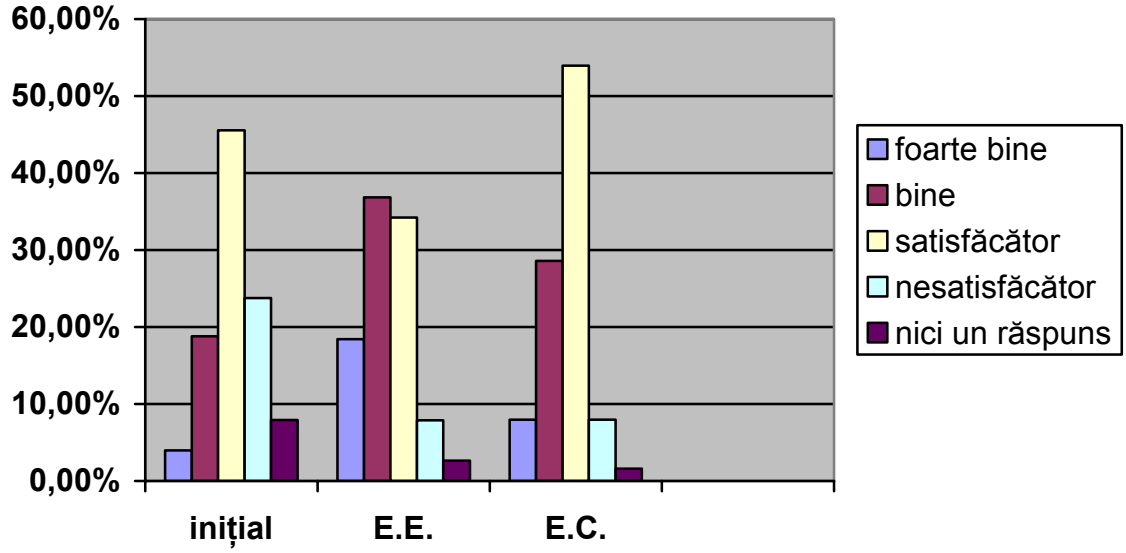

Figura 16. Rezultatele evaluării competenței pragmatice

Calificativul / *Tipuri de comp.*	*Competență lingvistică*			*Competență sociolingvistică*			*Competență pragmatică*		
	E. I. (%)	E. E. (%)	E. C. (%)	E. I. (%)	E. E. (%)	E. C. (%)	E. I. (%)	E. E. (%)	E. C. (%)
Foarte bine	1,98	15,79	4,76	1,98	18,42	7,94	3,96	18,42	7,94
Bine	9,90	39,48	19,05	9,90	60,53	31,75	18,81	36,84	28,57
Satisfăcător	65,35	34,21	60,32	59,41	15,79	39,68	45,55	34,22	53,97
Nesatisfăcător	19,80	5,26	14,29	22,77	2,63	15,87	23,76	7,89	7,94
Nici un răspuns	2,97	5,26	1,58	5,94	2,63	4,76	7,92	2,63	1,58

Tabelul 8. Rezultatele experimentului pedagogic de dezvoltare a competențelor comunicative la elevii din învățământul profesional inițial în cadrul predării/învățării limbii străine

De asemenea, a fost propus un test de evaluare a competențelor comunicative la elevii din învățământul profesional inițial în cadrul predării/învățării limbii străine axat pe probele de ascultare, vorbire, scriere şi citire în limba franceză, alcătuit din următoarele cerințe:

Cerința I a vizat validarea competenței comunicative prin proba de ascultare a unei informații economice. Elevilor li s-au propus *trei activități*: **ascultați textul**; **constatați ce fel de text este**; **depistați varianta corectă**. La prima activitate subiecții antrenați în experiment au ascultat textul (*Publicitatea comercială*) şi au înțeles informația propusă, deoarece la activitatea a doua ei au răspuns la întrebarea: **Constatați ce fel de text este?** în felul următor. Din E. E. (38 de elevi) foarte bine au răspuns 12 elevi (31,58%), bine – 18 elevi (47,37%), satisfăcător – 6 elevi (15,79%), nesatisfăcător – 1 elev (2,63%) şi 1 elev nu a dat nici un răspuns (2,63%). Observăm că 94,74% dintre subiecți au demonstrat că textul ascultat este economic, 1 elev a încercat să răspundă, dar nu a reuşit să formuleze un răspuns corect şi 1 elev nu a răspuns deloc. La E. C. (63 de elevi) situația se prezintă astfel: foarte bine au răspuns 9 elevi (14,29%), bine – 23 de elevi (36,50%), satisfăcător – 20 elevi (31,75%), nesatisfăcător – 6 elevi (9,52%), nici un răspuns – 5 elevi (7,94%). Constatăm o creştere şi la grupul de control, fiindcă 17,46% din elevi au răspuns nesatisfăcător sau nu au dat nici un răspuns, în schimb peste 80 la sută, mai mult sau mai puțin, au răspuns la cerința solicitată.

O altă activitate solicită **indicarea variantei corecte** din răspunsurile oferite pe baza textului propus. La E. E. rezultatele sunt următoarele: foarte bine au răspuns 8 elevi (21,05%), bine – 11 elevi (28,95%), satisfăcător – 17 elevi (44,74%), nesatisfăcător – 1 elev (2,63%) şi nici un răspuns – 1 elev (2,63%). La E. C. (63 elevi) foarte bine au răspuns 10 elevi (15,87%), bine – 18 elevi (28,57%), satisfăcător – 26 elevi (41,27%), nesatisfăcător – 9 elevi (14,29%) şi nici un răspuns – nici un elev (0%). Rezultatele probei de ascultare pentru ambele eşantioane le prezentăm în **tabelul 9**:

Nr. d/o	*Niveluri* / *Criterii*	*E. E. (38 de elevi)*	*E. C. (63 de elevi)*
		%	*%*
1.	foarte bine	26,32%	15,08%
2.	bine	38,16%	32,54%
3.	satisfăcător	30,26%	36,51%
4.	nesatisfăcător	2,63%	11,90%
5.	nici un răspuns	2,63%	3,97%

Tabelul 9. Rezultatele validării competenței comunicative prin proba de ascultare pentru ambele eşantioane

Observăm că rezultatele obținute în cadrul experimentului de validare la E. E. sunt la un nivel mai înalt decât la E. C. Rezultatele probei de ascultare la etapa de constatare şi la etapa de validare sunt prezentate în **figura 17**:

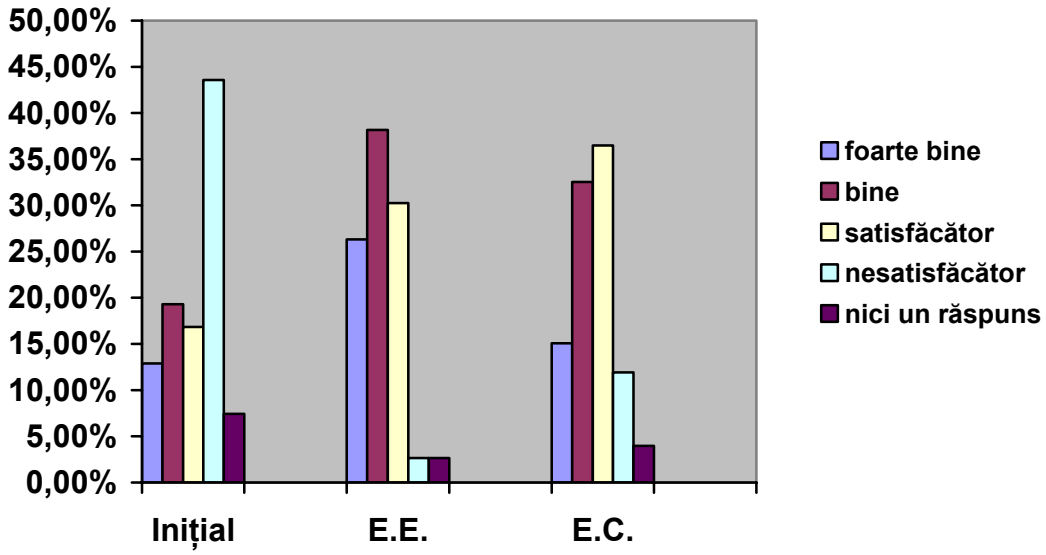

Figura 17. Rezultatele validării competenței comunicative prin proba de ascultare pentru ambele eşantioane

Chiar dacă 63 de elevi nu au fost incluşi în experimentul de formare, se observă totuşi o schimbare spre bine, aceasta fiind explicată prin faptul că aceşti elevi au studiat limba franceză curs general. Atât subiecții din E. E., cât şi cei din E. C. au avansat în ceea ce priveşte ascultarea informației economice şi înțelegerea acesteia. Putem vorbi despre o dezvoltare calitativă şi cantitativă a competențelor comunicative, evaluate prin proba de ascultare, deoarece rezultatele din *figura 8* demonstrează că elevii îşi adaptează aparatul auditiv sunetelor limbii franceze mai rapid şi le disting pentru a înțelege informația propusă. Elevii înțeleg punctele esențiale în vorbirea standard clară pe teme referitoare la domeniul economic; înțeleg ideea principală din mesajul ascultat, dacă informația este prezentată într-o manieră clară şi lentă. Elevii descriu simplu un subiect economic în cadrul domeniului lor de interes; redau fluent o narațiune sau o descriere simplă sub forma unui plan succesiv, relatează experiențele profesionale, descriind unele reacții ale lor (elevilor); relatează detaliile esențiale ale unei întâmplări neprevăzute, cum ar fi întâlnirea pe stradă cu un grup de francezi; descriu un eveniment real, argumentează pe scurt şi dau explicații referitoare la anumite acțiuni şi proiecte.

Cerința a doua reprezintă validarea competenței comunicative prin proba de vorbire în limba franceză aplicată la etapa finală a experimentului nostru. De asemenea, ca şi la etapa de constatare, la etapa de validare au fost propuse următoarele activități:

a) **numiți cuvintele-cheie din informația ascultată**. Rezultatele celor două eşantioane (E. E. şi E. C.) se prezintă în felul următor. Din E. E. foarte bine au răspuns 10 elevi (26,32%), bine – 16 elevi (42,10%), satisfăcător – 12 elevi

(31,58%), nesatisfăcător şi nici un răspuns – nici un elev. Din E. C. foarte bine au răspuns 8 elevi (12,70%), bine – 14 elevi (22,22%), satisfăcător – 30 de elevi (47,62%), nesatisfăcător – 9 elevi (14,28%), nici un răspuns – 2 elevi (3,18%);

b) **construiți un dialog scurt pe baza textului ascultat**. Din E. E. foarte bine au răspuns 8 elevi (21,05%), bine – 14 elevi (36,84%), satisfăcător – 10 elevi (26,32%), nesatisfăcător – 4 elevi (10,53%), nici un răspuns – 2 elevi (5,26%). Din E. C. au răspuns foarte bine 5 elevi (7,94%), 16 elevi (25,40%) – bine, satisfăcător – 28 elevi (44,44%), nesatisfăcător – 10 elevi (15,87%) şi nici un răspuns – 4 elevi (6,35%);

c) **relatați conținutul mesajului ascultat**. Din E. E.: foarte bine au răspuns 8 elevi (21,05%), bine – 10 elevi (26,32%), satisfăcător – 18 elevi (47,37%), nesatisfăcător – 2 elevi (5,26%), nici un răspuns – 0 elevi (0%). Din E. C. 6 elevi (9,52%) au răspuns foarte bine, bine – 12 elevi (19,05%), satisfăcător – 21 elevi (33,33%), nesatisfăcător – 16 elevi (25,40%), nici un răspuns – 8 elevi (12,70%);

d) **formulați întrebări la informația ascultată**. Din E. E. 10 elevi (26,32%) au răspuns foarte bine, 12 elevi (31,58%) – bine, 15 elevi (39,47%) – satisfăcător, 1 elev (2,63%) – nesatisfăcător, 0 elevi (0%) – nici un răspuns. Din E. C. au răspuns foarte bine – 5 elevi (7,93%), bine – 19 elevi (30,16%), satisfăcător – 26 de elevi (41,27%), nesatisfăcător – 9 elevi (14,29%), nici un răspuns – 4 elevi (6,35%).

În baza acestor rezultate, putem sintetiza rezultatele validării competenței comunicative prin proba de vorbire pentru cele două eşantioane. Rezultatele sunt prezentate în **tabelul 10**:

Nr. d/o	*Niveluri* / *Criterii*	*E. E. (38 de elevi)*	*E .C. (63 de elevi)*
		%	*%*
1.	Foarte bine	23,68%	9,52%
2.	Bine	34,21%	24,21%
3.	Satisfăcător	36,19%	41,67%
4.	Nesatisfăcător	4,60%	17,46%
5.	Nici un răspuns	1,32%	7,14%

Tabelul 10. Rezultatele validării competenței comunicative prin proba de vorbire pentru cele două eşantioane

Comparând rezultatele obținute de cele două eşantioane, concluzionăm că procentajul reuşitei la E. E. este de 94,08%, iar la E. C. este doar de 75,40%; nereuşita fiind de 5,92% la E. E.

şi de 24,60% la E. C. Aceste rezultate demonstrează eficiența curriculumului, elaborat de noi, la limba franceză aplicată în colegiu. Rezultatele inițiale şi cele finale ale experimentului pedagogic sunt prezentate în **figura 18**:

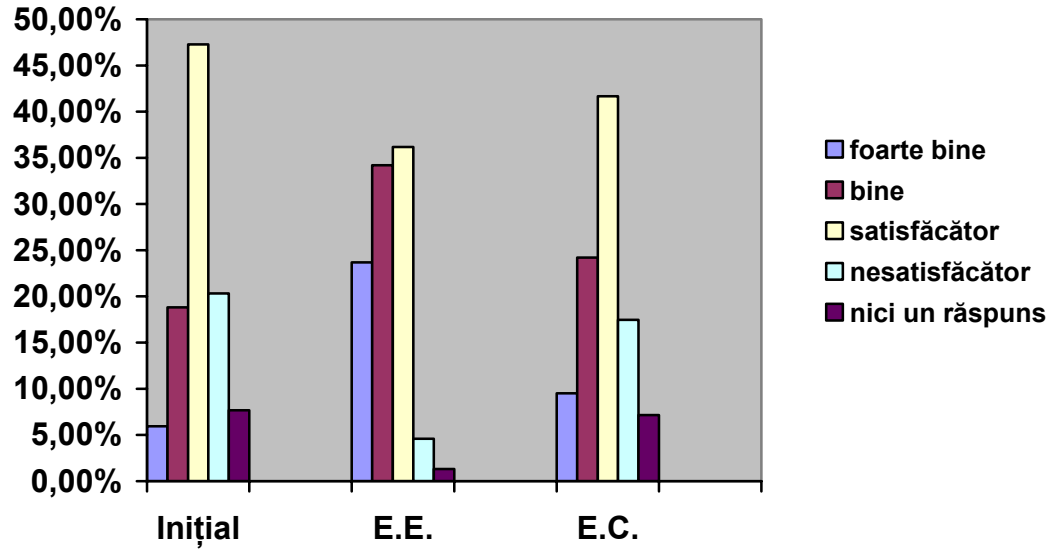

Figura 18. Rezultatele inițiale şi cele finale ale experimentului pedagogic

La etapa finală a experimentului se observă o schimbare substanțială spre bine, deoarece elevii cunosc un „nucleu" informațional în limba franceză, ceea ce le permite, chiar şi celor din E. C., să dea răspunsuri la un nivel mai înalt. Referitor la E. E., menționăm că peste 90 la sută au dezvoltate competențele de vorbire în limba franceză aplicată. Elevii fac față la majoritatea situațiilor care apar. Ei participă fără pregătire prealabilă la o conversație pe teme referitoare la viitoarea lor profesie sau de interes personal, referitoare la viață cotidiană. Elevii înțeleg expresiile lexicale şi se exprimă coerent într-o manieră simplă pentru a descrie experiențe profesionale, diverse evenimente. Elevii argumentează şi explică pe scurt opiniile şi planurile de viitor. Ei povestesc o întâmplare, îşi exprimă reacțiile la cele întâmplate.

Cerința a treia a constat în validarea competenței comunicative prin proba de citire a unui text economic în limba franceză. Elevii au realizat următoarele activități:

a) **citiți prima oară textul**. În urma analizei chestionarelor, am stabilit următoarele. Din E. E. foarte bine au răspuns 18 elevi (47,37%), bine – 14 elevi (36,84%), satisfăcător – 6 elevi (15,79%), nici un elev nu a răspuns nesatisfăcător şi nu a dat nici un răspuns. Din E. C.: foarte bine au răspuns 12 elevi (19,05%), bine – 14 elevi (22,22%), satisfăcător – 18 elevi (28,58%), nesatisfăcător – 13 elevi (20,63%) şi 6 elevi (9,52%) nu au dat nici un răspuns.

b) **subliniați cuvintele necunoscute în text**. În procesul de analiză a chestionarelor am stabilit din E. E. 20 de elevi (52,63%) au răspuns foarte bine, 15 elevi (39,47%) – bine, 3 elevi (7,90%) – satisfăcător, nesatisfăcător şi nici un răspuns – nici un elev (0%). Din E. C. foarte bine au răspuns 24 de elevi (38,09%), bine – 20 de elevi (31,75%), satisfăcător – 19 elevi (30,16%), nesatisfăcător şi nici un răspuns – nici un elev (0%). Este important că pe parcursul formării nivelul calitativ al competențelor a crescut.

c) **scrieți şi explicați cu ajutorul dicționarului cuvintele necunoscute**. De asemenea, analizăm rezultatele ambelor eşantioane: E. E. şi E. C. În urma efectuării experimentului de validare, am constatat că din E. E. foarte bine au răspuns 9 elevi (23,67%), bine – 21 de elevi (55,27%), satisfăcător – 6 elevi (15,79%), nesatisfăcător – 2 elevi (5,27%), nici un răspuns – 0 elevi (0%). Din E. C. foarte bine au răspuns 14 elevi (22,22%), bine – 14 elevi (22,22%), satisfăcător – 16 elevi (25,40%), nesatisfăcător – 14 elevi (22,22%), nici un răspuns – 5 elevi (7,94%).

d) **citiți a doua oară textul, subliniind esențialul** *(în text)*. Rezultatele sunt următoarele. Din E. E. au răspuns foarte bine 30 de elevi (78,94%), bine – 6 elevi (15,79%), satisfăcător – 2 elevi (5,27%), nesatisfăcător şi nici un răspuns – 0 elevi (0%). Din E. C. au răspuns foarte bine 8 elevi (12,70%), bine – 8 elevi (12,70%), satisfăcător – 19 elevi (30,16%), nesatisfăcător – 21 de elevi (33,33%), nici un răspuns – 7 elevi (11,11%).

Rezultatele probei de citire (E. E. şi E. C.) sunt sintetizate şi prezentate în **tabelul 11**:

Nr. d/o	*Niveluri* / *Criterii*	*E. E. (38 de elevi)*	*E. C. (63 de elevi)*
		%	*%*
1.	Foarte bine	50,65%	23,01%
2.	Bine	36,84%	22,22%
3.	Satisfăcător	11,19%	28,58%
4.	Nesatisfăcător	1,32%	19,05%
5.	Nici un răspuns	0%	7,14%

Tabelul 11. Rezultatele validării competenței comunicative prin proba de citire pentru cele două eşantioane

În urma chestionarelor analizate, am observat că elevii antrenați în experiment (E. E.) operează mai rapid cu informația economică când au textul scris. Reuşita de foarte bine şi bine este de peste 80 la sută, ceea ce demonstrează că pe parcursul studiului limbii franceze aplicate, elevii au însuşit lexicul profesional propus.

Rezultatele probei a treia la experimentul inițial şi final sunt prezentate în **figura 19**:

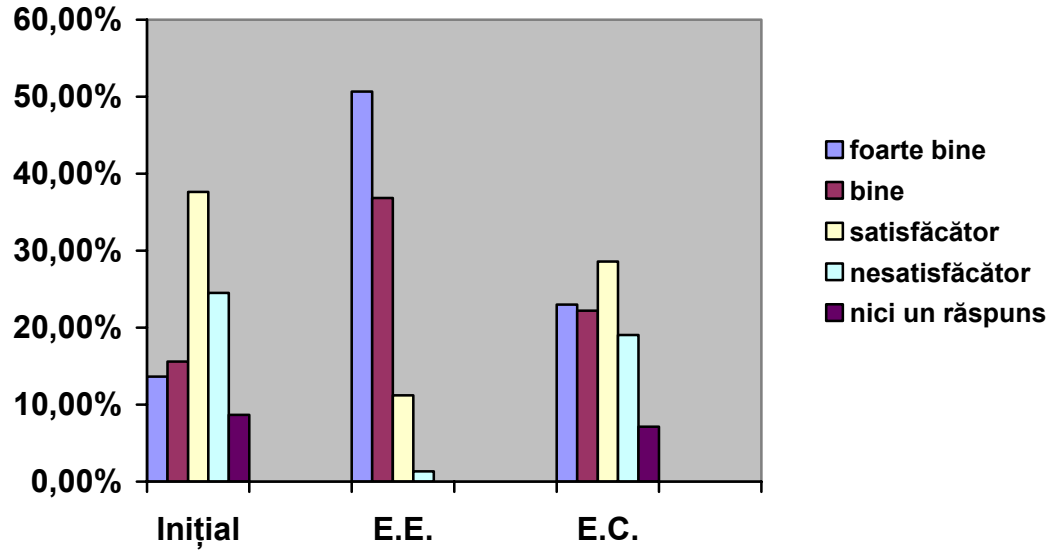

Figura 19. Validarea competențelor comunicative prin proba de citire la experimentul inițial şi la cel final pentru cele două eşantioane

Din figura 19 se observă reuşita de nivelurile foarte bine şi bine la grupul experimental în comparație cu etapa inițială şi cu grupul de control. Totuşise constată, şi la această probă, o creştere spre bine a rezultatelor subiecților incluşi în E. C. Răspunsurile de nivel nesatisfăcător şi nici un răspuns sunt mai puține în comparație cu etapa inițială. Elevii înțeleg textele economice redactate, în principal, într-un limbaj uzual; elevii înțeleg textele referitoare la viitoarea lor activitate profesională, la descrierea evenimentelor economice, exprimarea sentimentelor şi a urărilor din diverse tipuri de scrisori. Elevii citesc texte faptice asupra unor subiecte ce se referă la domeniul şi interesele economice cu un nivel satisfăcător de înțelegere a informației, găsesc şi înțeleg informația pertinentă în unele scrieri cum ar fi scrisorile şi documentele oficiale scurte, recunosc elementele semnificative ale unei informații economice asupra unui subiect profesional.

Cerința a patra a validat măsurarea competenței comunicative prin proba de scriere în limba franceză aplicată. Elevii au realizat următoarele activități:

a) **copiați cuvintele şi expresiile lexicale necunoscute**. Din E. E. foarte bine au răspuns 21 de elevi (55,27%), bine – 17 elevi (44,73%), satisfăcător, nesatisfăcător şi nici un răspuns nu au fost (0%). Din E. C. foarte bine au răspuns

24 de elevi (38,09%), bine – 18 elevi (28,58%), satisfăcător – 21 de elevi (33,33%), nesatisfăcător şi nici un răspuns nu au fost (0%).

b) **formulați diverse propoziții cu cuvintele şi expresiile propuse**. Analizând chestionarele am stabilit că din E. E. foarte bine au răspuns 19 elevi (50,00%), bine – 14 elevi (36,84%), satisfăcător – 4 elevi (10,53%), nesatisfăcător – 1 elev (2,63%) şi nici un răspuns – 0 elevi (0%). Din E. C. foarte bine au răspuns 4 elevi (6,35%), bine – 10 elevi (15,87%), satisfăcător – 21 de elevi (33,33%), nesatisfăcător – 17 elevi (26,99%), nici un răspuns – 11 elevi (17,46%).

c) **scrieți după dictare cuvintele şi expresiile necunoscute**. Rezultatele se prezintă astfel: din E. E. foarte bine au răspuns 15 elevi (39,47%), bine – 12 elevi (31,58%), satisfăcător – 7 elevi (18,42%), nesatisfăcător – 3 elevi (7,90%), nici un răspuns – 1 elev (2,63%); din E. C.: 3 elevi (4,76%) au răspuns foarte bine, 8 elevi (12,70%) – bine, 24 de elevi (38,09%) – satisfăcător, 20 de elevi (31,75%) – nesatisfăcător, 8 elevi (12,70%) nu au dat nici un răspuns.

d) **traduceți în franceză informația propusă**. Din E. E. foarte bine au răspuns 5 elevi (13,16%), bine – 16 elevi (42,10%), satisfăcător – 10 elevi (26,32%), nesatisfăcător – 7 elevi (18,42%), nici un răspuns – 0 elevi (0%). Din E. C. foarte bine a răspuns 1 elev (1,59%), bine – 5 elevi (7,94%), satisfăcător – 27 de elevi (42,85%), nesatisfăcător – 19 elevi (30,16%), nici un răspuns – 11 elevi (17,46%).

Rezultatele celor patru cerințe pentru proba a patra sunt sintetizate în **tabelul 12**:

Nr. d/o	*Niveluri* / *Criterii*	*E. E. (38 de elevi)*	*E. C. (63 de elevi)*
		%	*%*
1.	Foarte bine	39,48%	12,69%
2.	Bine	38,81%	16,27%
3.	Satisfăcător	13,82%	36,90%
4.	Nesatisfăcător	7,23%	22,23%
5.	Nici un răspuns	0,66%	11,91%

Tabelul 12. Validarea competențelor comunicative prin proba de scriere în cadrul E. E. şi a E. C.

Considerăm că este necesar să prezentăm rezultatele probei de formare a competenței de scriere la etapa de constatare şi la etapa de validare, pentru a observa eficiența experimentului nostru prin implementarea unui model de dezvoltare a competențelor comunicative axat pe un

curriculum la limba franceză aplicată. Evoluția calitativă şi cantitativă a rezultatelor obținute în procesul experimentului pedagogic este prezentată în **figura 20**:

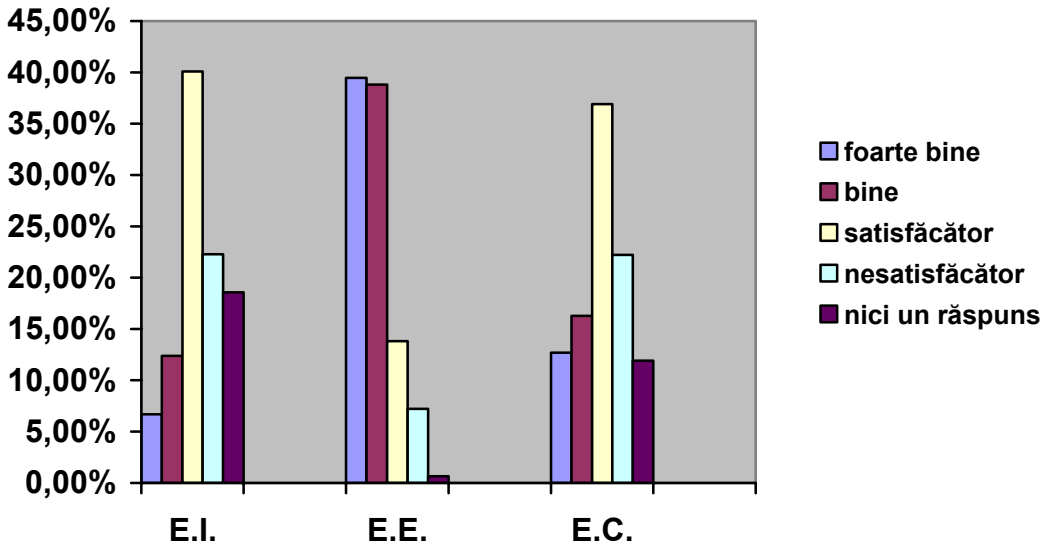

Figura 20. Validarea competențelor comunicative prin proba de scriere în cadrul E. I., a E. E. şi a E. C.

Din rezultatele prezentate în figura 20 se observă destul de bine dezvoltarea competențelor la proba de scriere. La etapa inițială calificativele foarte bine, bine şi satisfăcător constituiau 59,16%, la etapa experimentală aceleaşi calificative constituie 92,11%. Observăm o creştere a reuşitei şi la grupul de control: 65,86% dintre subiecții chestionați au răspuns foarte bine, bine şi satisfăcător. Elevii scriu un text simplu şi coerent pe teme economice; scriu scrisori comerciale sau alte acte comerciale descriind experiențe şi impresii. Vorbind despre scrierea creativă, elevii realizează descrieri detaliate simple şi directe asupra unei game variate de subiecte profesionale în limitele domeniului lor de interes; prezintă darea de seamă referitor la anumite experiențe economice, exprimându-şi opiniile într-un text simplu şi coerent; descriu o călătorie în interes profesional. Elevii redactează rapoarte scurte în care includ informații faptice curente şi justifică unele acțiuni întreprinse cu partenerii de afaceri.

Odată ce etapele experimentului (de constatare, de formare şi de validare) s-au finisat, considerăm necesară prezentarea rezultatelor finale obținute de noi pentru dezvoltarea competențelor comunicative la limba franceză aplicată în colegiu şi le ilustrăm în **figura 21**:

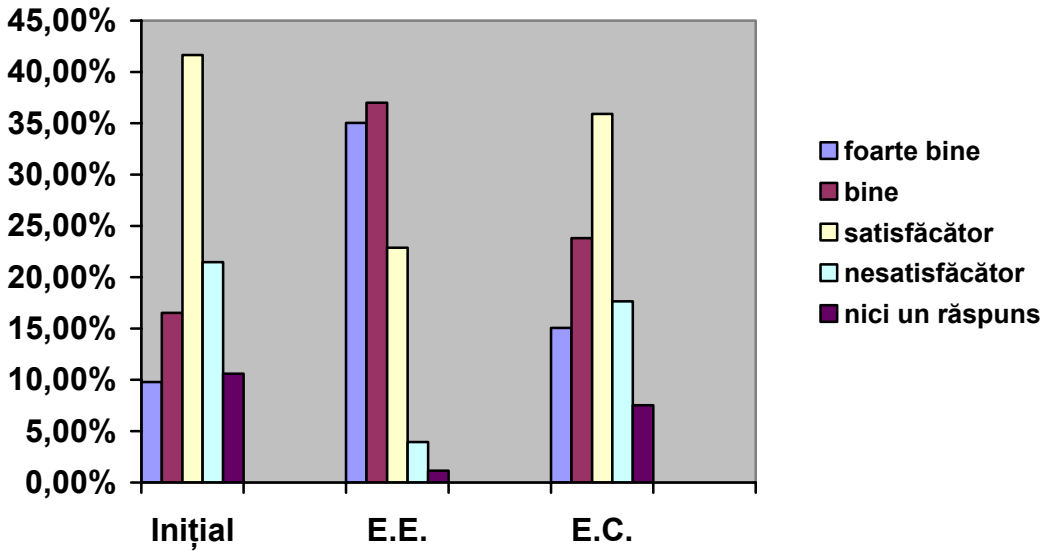

Figura 21. Rezultatele finale ale dezvoltării competențelor comunicative la limba franceză aplicată în colegiu

La etapa de constatare procentajul calificativelor nesatisfăcător şi nici un răspuns constituia 32,05%, aceleaşi calificative la eşantionul experimental reprezintă doar 5,10%. De asemenea, observăm o diminuare a calificativelor nesatisfăcător şi nici un răspuns şi la eşantionul de control – 12,60%.

* * *

1. Competențele comunicative sunt evaluate în funcție de tipurile de competențe prin probele de ascultare, vorbire, citire şi scriere în limba franceză aplicată în Colegiul Politehnic.
2. Pentru fiecare tip de competențe au fost formulate cerințe care au scos în evidență reuşita evoluției competențelor comunicative (lingvistică, sociolingvistică, pragmatică) ale elevilor la limba franceză aplicată în Colegiul Politehnic.
3. Evaluarea competențelor comunicative ale elevilor din Colegiul Politehnic se efectuează conform modelului de dezvoltare a competențelor comunicative ale elevilor axat pe conținuturile incluse în curriculumul la limba franceză aplicată elaborat în urma cercetării.

Concluzii la Capitolul III

1. Evaluarea competențelor comunicative în colegiu s-a efectuat în baza evaluării tipurilor de competențe prin probele de ascultare, vorbire, citire şi scriere prin diverse strategii educaționale în cadrul orelor de limbă franceză aplicată în Colegiul Politehnic.
2. Etapele de dezvoltare a competențelor comunicative la elevii din Colegiul Politehnic s-au axat pe proiectarea/realizarea activităților teoretice/practice de dezvoltare a competențelor comunicative; pe dezvoltarea competențelor comunicative pe dimensiunile metodologică/operațională; pe evaluarea competențelor comunicative şi elaborarea modelului de dezvoltare a competențelor comunicative ale elevilor în baza unui curriculum la limba franceză aplicată în Colegiul Politehnic; pe validarea modelului de dezvoltare a competențelor comunicative în cadrul orelor de limbă franceză aplicată.
3. Evaluarea competenței lingvistice, a competenței sociolingvistice, a competenței pragmatice ale elevilor din Colegiul Politehnic a fost efectuată conform modelului de dezvoltare a competențelor comunicative ale elevilor, axat pe conținuturile incluse în curriculumul la limba franceză aplicată elaborat în urma cercetării.
4. Reuşita evoluției competențelor comunicative ale elevilor la limba franceză aplicată în Colegiul Politehnic a condus la validarea *Curriculumului la limba franceză aplicată în colegiu*.

CONCLUZII GENERALE ŞI RECOMANDĂRI

Rezultatele principale ale cercetării au confirmat ipoteza cercetării, răspunzând obiectivelor acesteia, demonstrează inovația științifică și cea practică a cercetării, conțin argumente teoretico-practice care validează tezele propuse pentru susținere. Rezultatele cercetării ne-au condus la următoarele concluzii generale şi recomandări practice.

1. Cercetarea implică analiza mai multor modele ale comunicării dintr-o perspectivă sistemică şi dinamică totodată. În formarea profesională inițială a elevului am considerat utilă aplicarea modelului lui D. Torrington (*Anexa 4*). În dezvoltarea competențelor comunicative la limba franceză aplicată în colegiu este funcțională teoria lui R. Jakobson (cu unele adaptări), care contribuie la abordarea procesului didactic sub diverse aspecte: emiterea informației, recepționarea acesteia, a contextului, mediului în care se află subiecții, realizarea conexiunii inverse.

2. Reuşita comunicării didactice în cadrul învățării limbii străine depinde de evidențierea factorilor, a condițiilor, a particularităților şi a caracteristicilor acestui proces în formarea profesională inițială a elevului din Colegiul Politehnic. O caracteristică definitorie a comunicării este codarea/decodarea mesajului reprezentată prin modelul lui А. Арутюнов.

3. În cercetare dezvoltarea competențelor comunicative se fundamentează pe integrarea celor trei tipuri de competențe: lingvistică, sociolingvistică şi pragmatică, axate pe activități de producere şi receptare orală şi scrisă şi reprezintă o construcție teoretică de valorificare a procesului de comunicare, în general, şi de comunicare didactică, în special, în colegiu.

4. Subiecții antrenați în cercetarea experimentală au demonstrat niveluri avansate în dezvoltarea competențelor comunicative la limba franceză aplicată, atitudini pozitive față de concepția curriculară a disciplinei respective, racordarea cunoştințelor profesionale la nevoile lor concrete de formare/dezvoltare profesională.

5. De asemenea, profesorii implicați în experiment au demonstrat o deschidere pentru experimentarea şi implementarea *Curriculumului* şi *Modelului* elaborat de noi. Ei au sesizat valorile inovatoare ale acestora, precum şi direcționarea dezvoltării competențelor comunicative ale elevilor spre realizarea unor finalități clare şi concrete, coerența şi predictibilitatea procesului de dezvoltare a competențelor comunicative la limba franceză aplicată – acestea reprezentând de fapt valorile praxiologice ale cercetării.

6. Astfel, în plan teoretic, investigația:

– a demonstrat posibilitatea dezvoltării competențelor comunicative la limba străină în învățământul profesional inițial din perspectivă curriculară;

– a proiectat cadrul de referință pentru dezvoltarea competențelor comunicative exprimate în termeni de competențe specifice limbii franceze;

– a oferit dezvoltări semnificative pentru un *Curriculum* de limbă franceză în colegiu;

7. Competențele comunicative la elevii din învățământul profesional inițial se dezvoltă prin componentele acestora: competența lingvistică, sociolingvistică şi pragmatică în contexte specializate de comunicare orală şi scrisă.

8. Evaluarea competențelor comunicative în colegiu a fost efectuată în baza evaluării tipurilor de competențe prin probele de ascultare, vorbire, citire şi scriere prin diverse strategii educaționale în cadrul orelor de limbă franceză aplicată în Colegiul Politehnic.

9. Etapele de dezvoltare a competențelor comunicative la elevii din Colegiul Politehnic s-au axat pe proiectarea/realizarea activităților teoretice/practice de dezvoltare a competențelor comunicative; pe dezvoltarea competențelor comunicative pe dimensiunile metodologică/operațională; pe evaluarea competențelor comunicative şi elaborarea modelului de dezvoltare a competențelor comunicative ale elevilor în baza unui curriculum la limba franceză aplicată în Colegiul Politehnic; pe validarea modelului de dezvoltare a competențelor comunicative în cadrul orelor de limbă franceză aplicată.

10. Evaluarea competențelor comunicative ale elevilor din Colegiul Politehnic se efectuează conform modelului de dezvoltare a competențelor comunicative ale elevilor axat pe conținuturile incluse în curriculumul la limba franceză aplicată, elaborat în urma cercetării.

11. Reuşita evoluției competențelor comunicative ale elevilor la limba franceză aplicată în Colegiul Politehnic a condus la validarea *Curriculumului la limba franceză aplicată în colegiu*.

12. Cercetarea contribuie la crearea cadrului conceptual-praxiologic pentru re-integrarea în învățământul european, prin racordarea conceptului național al învățământului profesional la conceptul şi cadrul european comun privind predarea şi învățarea limbilor străine, creând condiții necesare pentru compatibilizarea sistemului național de învățământ profesional cu politicile, abordările şi practicile mondiale în acest domeniu.

Recomandări practice

1. Dezvoltarea competențelor comunicative la elevii din Colegiul Politehnic în cadrul predării/învățării limbii franceze aplicate poate fi folosit la elaborarea şi implementarea unui *curriculum specializat* la limba străină.
2. *Modelul de dezvoltare a competențelor comunicative la elevii din învățământul profesional în cadrul predării/învățării limbii străine* reprezintă un reper metodologic în fundamentarea unui suport de curs pentru dezvoltarea profesională

inițială a elevilor şi pentru dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice în colegii.

3. *Modelul de dezvoltare a competențelor comunicative* la elevii din Colegiul Politehnic, *curriculumul la limba franceză aplicată*, elaborat în această bază, şi metodologia de implementare a acestuia pot fi aplicate în toate colegiile.

ADNOTARE

la teza de doctor în pedagogie cu tema:

„Dezvoltarea competențelor comunicative la elevii din învățământul profesional în cadrul predării/învățării limbii străine”,

Specialitatea 13.00.01 - Pedagogie generală,

autoare Aliona Afanas

Studierea unei limbi străine cu aspect profesional contribuie la dezvoltarea capacităților, cunoştinţelor şi atitudinilor profesionale, prin explorarea domeniilor altor discipline cu conținuturi diverse. În procesul de predare/învățare a limbii străine cu aspect profesional se dezvoltă competențele profesionale. În acest sens, se conturează necesitatea elaborării unui model de dezvoltare a competențelor comunicative la elevi în cadrul predării/învățării limbilor străine în învățământul profesional. Limba franceză instrumentală se axează pe *recepționarea* textelor specifice mai degrabă decât pe *producerea* acestora în situații de activitate cotidiană. Astăzi, devine tot mai accentuată necesitatea unei franceze funcționale pentru anumite categorii de persoane, în general, şi pentru elevii din învățământul profesional inițial, în special.

Partea teoretică a cercetării este valoroasă prin stabilirea tipurilor de competențe (competența lingvistică, competența sociolingvistică, competența pragmatică), implementate în baza unui curriculum la *Limba franceză aplicată*, axat pe conceptul de *competență*. În lucrare sunt delimitate tipurile de competențe specifice învățământului profesional inițial.

Partea practică vizează etapele experimentului pedagogic: de constatare, de formare, de validare şi elaborarea unui *model de dezvoltare a competențelor comunicative la elevii din învățământul profesional în cadrul predării/învățării limbii străine*, cât şi explicarea componentelor modelului teoretic. În cadrul experimentului pedagogic au fost stabilite nivelurile de dezvoltare a competenței comunicative la elevii din învățământul profesional în cadrul predării/învățării limbii străine.

Modelul elaborat reprezintă un suport metodologic pentru dezvoltarea profesională inițială a elevilor şi pentru dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice, creând condiții necesare pentru reintegrarea sistemului național de învățământ profesional cu învățământul european.

SUMMARY

Dissertation for Ph D's degree by Aliona Afanas

The theme: "Communication Competences development at the pupils from vocational education in the framework of foreign language teaching/learning",

Specialization 13.00.01 - General Pedagogy

Learning of the foreign language with professional aspect contributes to the development of the skills, knowledge and professional behaviour, through fields' exploration of the other disciplines with different content. The vocational competences are developed during the teaching/learning process of the foreign language with professional aspect. Herein, there is contoured the necessity for elaboration of a development model for pupils' communication competences within the framework of teaching/learning of foreign languages in vocational education. The instrumental French language is more concentrated on the reception of the specific texts than on their production in day by day activity situations. The necessity of a functional French work becomes more stressed today for a few categories of persons in general and for pupils from vocational education in special.

The theoretical part of the study is valuable for establishment of the competences types (linguistic competences, sociolinguistic competences, pragmatic competences) implemented based on a curriculum for the applied French language, concentrated on the competence concept, elaborated by the author. The competences' types specific to vocational education are delimited within this study.

The practical part touch the pedagogical experiment's stages: for formation concluding, for validation and elaboration of a model for communication competences development at pupils from vocational education within teaching/learning of the foreign language and also the explanation of the theoretical competences model.

Within the pedagogical framework there were established the levels for competences development at pupils from vocational education during the teaching/learning of the foreign language.

The elaborated model represents a methodological support for initial vocational development of the pupils and for professional continuous development of the didactical staff, creating necessary conditions for reinstatement of the national system for vocational education with the European education.

АННОТАЦИЯ

диссертации на соискание ученой степени доктора педагогики

«Развитие коммуникативных компетенций у учащийся профессиональных школ в процессе преподавания/обучения иностранному языку»,

Специальность 13.00.01 – Общая педагогика,

автор Алёна Афанас

Обучение иностранному языку в профессиональной сфере способствует развитию профессиональных способностей, знаний и ценностных отношений, наряду с другими дисциплинами. В процессе преподавания/обучения иностранному языку в профессиональной сфере развиваются профессиональные компетенции. Следовательно, возникает необходимость разработки модели развития коммуникативных компетенций у учащийся в процессе преподавания/обучения иностранному языку в профессиональной школе. Прикладной французский язык сосредотачивается в большой степени на *восприятии* специфических текстов, чем на *создании* этих текстов в реальных ситуациях. Сегодня акцент ставится на разработке функционального французского языка первой необходимости для определённых категорий лиц в общем, и, в частности, для учащихся начального профессионального образования.

В теоретической части отражены типы компетенций (лингвистическая, социолингвистическая и прагматическая компетенции), базирующиеся на основе куррикулума по *специализированному французскому языку*, основанному на концепте *компетенция*. В диссертации разграничиваются типы компетенций, специфичные для начального профессионального образования.

Практическая часть отражает педагогический эксперимент: констатирующий, форматирующий и валидный этапы, разработка *модели развития коммуникативных компетенций у учащихся профессиональнной школы в процессе преподавания/обучения иностранному языку* и объяснение компонентов теоретической модели. В процессе педагогического эксперимента были установлены уровни развития коммуникативных компетенций у учащийся профессиональной школы в процессе преподавания/обучения иностранному языку.

Разработанная модель является методологической опорой для начального профессионального развития учащихся и для развития профессиональной подготовки преподавателя и основывается на условия реинтегрирования национальной системы профессионального образования в европейское образование.

Termenii cheie: comunicare, comunicare didactică, învățământ profesional inițial, limbă franceză aplicată, competență de comunicare, competență profesională, curriculum, competențe, obiective generale/de referință/specifice, competență lingvistică: subcompetență lexicală, subcompetență gramaticală, subcompetență semantică, subcompetență fonologică, subcompetență ortografică, subcompetență ortoepică; competență sociolingvistică; competență pragmatică: subcompetență discursivă, subcompetență funcțională, activitate educațională.

Key words: communication, didactical communication, initial vocational education, applied French language, communication competences, vocational competences, curriculum, general competences/objectives/of reference/specific, linguistic competence: lexical sub-competence, grammatical sub-competence, phonological sub-competence, orthographical sub-competence, pronouncing sub-competence, socio-linguistic competence, pragmatic competence: discursive sub-competence, functional sub-competence, educational activity.

Ключевые слова: коммуникация, дидактическая коммуникация, начальное профессиональное образование, специализированный французский язык, коммуникативная компетенция, профессиональная компетенция, куррикулум, компетенции, общие цели/ключевые/специфические, лингвистическая компетенция: лексический компонент, грамматический компонент, семантический компонент, фонологический компонент, орфографический компонент, орфоэпический компонент, социолингвистическая компетенция, прагматическая компетенция: дискурсивный компонент, функциональный компонент, воспитательная деятельность.

BIBLIOGRAFIE

1. ABRIC, J. C., *Psihologia comunicării: Teorii şi metode*. – Iaşi, Editura Polirom, 2002, 208 p.
2. ADLER, R. B.; TOWNE, N., *Communication et interaction*. – Montreal, Edition Etudes Vivantes, 1991.
3. ALLAL, L., BAIN, D. et PERRENOUD, Ph., *Evaluation formative et didactique du français*. – Neuchâtel et Paris, Delachaux et Nestle, 1993, 176 p.
4. ALTMAN, S.; VALENZI, F.; HODGETTS, R., *Organizational Behavior – Theory and Practice*. – New York, Academic Press, Inc., 1985, 525 p.
5. BÂRLIBA, M. C., „Implicații metodico-practice ale teoriei informației asupra procesului de învățământ", *Revista de pedagogie*, nr.1/ 1983.
6. BÂRLIBA, M. C., *Paradigmele comunicării*. – Bucureşti, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1987, 76 p.
7. BARON, R., *Behavior in Organization*. – New York, Allyn and Bacon, Inc., 1983, 322 p.
8. BATESON, G., *Steps to an Ecology of Mind.* – San Francisco, Chandler, 1972, tr. fr. *Vers une écologie de l'esprit*; Paris; Seuil ; vol. 1, 1977, vol. 2, 1980.
9. BENVENISTE, E., " La nature des pronoms", în For Roman Jakobson, *Essais de linguistique generale*. – Paris, Minuit, 1963, 252 p.
10. BERGER, C. R.; CHAFFEE, S. H. (ed), *Handbook of communication* science. – Newbury Park, Sage Publications, 1987, 266 p.
11. BESS, H., „Enseigner la compétence de communication?", Revista *Le français dans le monde*. – Paris, nr. 153, p. 41-47.
12. BILLARD, O., *Difficultés de lecture,* CO Informations (cycle d'orientation, Genève), juin, 1991 / 5; p. 52-54.
13. BOLBOCEANU, A., *Impactul comunicării cu adultul asupra dezvoltării intelectuale în diferite perioade ale ontogenezei*, autoreferat la teza de doctor habilitat în psihologie. – Chişinău, U.P.S. „I. Creangă", 2005, 32 p.
14. BOLBOCEANU, A., *Comunicare cu adultul şi dezvoltare cognitivă: aspecte etative*. Monografie. – Chişinău, I. Ş. E., 2003, 118 p.
15. BOLBOCEANU, A., *Psihologia comunicării*. – Chişinău, Editura Univers Pedagogic, 2007,136 p.
16. BOLBOCEANU, A., SÂRBU, N., *Expectanţele comunicării în arena experimentului formativ*. – Chişinău, Analele U.S.M., vol. III. 2003, p. 331-333.

17. BOTGROS, I., FRANŢUZAN, L., *Competenţe transversale – premisă de integralizare a disciplinelor şcolare: fizica, biologia,* chimia. – Chişinău, Revista *Univers Pedagogic*, nr.1 (9), 2006, p. 27-31.
18. BOTGROS, I., FRANŢUZAN, L., *Epistemologia conceptului de competenţă şcolară*. – Chişinău, Revista *Univers Pedagogic*, nr. 2 (10), 2006, p. 3-7.
19. BOYER, H.; BUTZBACH, M; PENDANX, M., *Nouvelle introduction à la didactique du Français Langue Etrangère*. – Paris, Clé International, 1994, 240 p.
20. BRASS, D.J., „ A social network perspective on human resources management", în Ferris, G. (ed.), *Research in personnel and human resources management*. – Greenwich, JAI Press, 1995, p. 39-79.
21. BROOKS, N., *Language and Language Learning. Theory to Practice*. – Harcourt, Brace and World, Inc., 1964.
22. BRUGGEN, J. C. VAN, *Case Studies: Strategies for and Organisation of Curriculum Development in some European Countries*. – CIDREE, Enschede, 1993, 250 p.
23. BUZAN, T., *Une tête bien faite. Exploitez vos ressources intellectuelles*. – Paris, Les Editions d'organisation, 1979.
24. *Cadrul european comun de referinţă pentru limbi: învăţare, predare, evaluare;* trad. din lb. fr. de Gh. Moldovanu. – Chişinău, F.E.P. „Tipografia Centrală", 2003, 204 p.
25. CALAQUE, E., "Itineraires de lecture et construction du sens*", Regards sur la lecture, textes et images*. – Grenoble, ELLUG, 1989,118 p.
26. CALAQUE, E., *Itinéraires de lecture. Travailler la lecture au lycée professionnel*. – Grenoble, CRDP, 1987, 130 p.
27. CALLO, T., *Educaţia comunicării verbale*. – Chişinău, Editura Litera, 2003, 147 p.
28. CALLO, T., *O sugestie privind educaţia lingvistică în şcoală*. – Chişinău, Revista *Univers Pedagogic*, 2004, nr. 3, p. 13-16.
29. CALLO, T., *Calitatea cadrului didactic ca intensiune*. – Chişinău, Revista *Didactica Pro*, 2008, nr. 4-5, p. 38-41.
30. CARA, A., *Strategii la nivelul unităţii şcolare pentru asigurarea calităţii educaţiei în învăţământul din Republica Moldova*. – Chişinău, Revista *Univers Pedagogic* nr.1, 2006, pag. 19 – 22.
31. CARA, A., ODOLEANU N., SOLOVEI R., *Opinii privind asigurarea calităţii educaţiei în cadrul disciplinelor socioumane în învăţământului preuniversitar din Republica Moldova*. – Chişinău, Revista *Univers Pedagogic*, nr.1, 2006, pag. 23-26.

32. CARA, A., ODOLEANU N., Ghid de implementare a Curriculumului modernizat în învățământul liceal. – Chișinău, Editura Ştiința, 2007.
33. CARON, J., Les regulations du discours: psycholinguistique et pragmatique du langage. – Paris, PUF, ch. XIII, 1983.
34. CEMORTAN, S., *Bazele psiho-pedagogice ale activităţii verbal-artistice a copiilor de vârstă preşcolară*, autoreferat la teza de doctor habilitat în pedagogie. – Chişinău, 1996, 38 p.
35. CEMORTAN, S., *Formarea premiselor cititului şi scrisului în preşcolaritate*. – Chişinău, Universitas, 1999, 208 p.
36. CEMORTAN, S., (coord.), *Curriculumul educației copiilor de vîrstă timpurie şi preşcolară (1-7 ani) în Republica Moldova*. – Chişinău, Editura Univers Pedagogic, 2007.
37. CENUŞE, I. P. ş.a., *Limba franceză pentru oameni de afaceri*, vol. III. – Chişinău, Editura A.S.E.M., 1995, 192 p.
38. CERGHIT, I., *Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri şi strategii*. – Bucureşti, Editura Aramis, 2002, 279 p.
39. CERGHIT, I.; VLĂSCEANU, L.; (coord.), *Curs de pedagogie*. – Universitatea din Bucureşti, 1988, 262 p.
40. CHASTAIN, K., *The Development of Modern – Language Skills: Theory to* Practice. – Rand McNally et Co., Chicago, 1971, 235 p.
41. CLARK, J.-L., „Une approche communicative dans une contexte scolaire". – Paris, *Le français dans le monde*, nr. 160, p. 29-38.
42. CONSTANTINOVICI, E., ş.a., *Predarea şi învățarea limbii prin comunicare. Ghidul profesorului*. – Chişinău, Editura 1 Cartier, 2003, 204 p.
43. CORNAIRE, C.; GERMAIN, C., *La compréhension orale*. – Paris, Clé International, 1998, 224 p.
44. COSTE, D., „Lecture et compétence communicative". – Paris, *Le français dans le monde*, nr. 141, p. 25-34.
45. COSTE, D., „Les discours naturels de la classe". – Paris, *Le français dans le monde*, nr. 183, p. 16-25.
46. COTEANU, I., „Actul comunicării şi efectele lui în procesul instructiv-educativ", *Revista de pedagogie,* nr. 3/1985.
47. CRISTEA, S., *Dicţionar de pedagogie*. – Chişinău, Grupul Editorial Litera Educational, 2002, 398 p.

48. CRISTEA, S., *Teorii ale învăţării: modele de instruire*. – Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2005, 192 p.
49. CRIŞAN, Al., *Curriculum şcolar. Ghid metodologic (versiune preliminară)*. – Bucureşti, I. Ş. E., 1994, 215 p.
50. CRIŞAN, Al., GUTU, Vl., *Proiectarea curriculum-ului de bază*. Ghid metodologic. – Cimişlia, Editura "TIPCIM", 1997, 128 p.
51. CUCOŞ, C., „Discursul didactic în perspectivă semiotică", *Revista de pedagogie*. Bucureşti, 1991, nr. 7-8.
52. *Curriculum naţional. Programe pentru învăţământul liceal. Limbă şi comunicare*. – Chişinău, Centrul Educaţional Pro Didactica, 1999, 184 p.
53. D'HAINAUT, L., *Programe de învăţământ şi educaţie permanentă*. – Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1981, 381 p.
54. DABENE, L., *L'évaluation de la lecture. Approches didactiques et enjeux* sociaux. – Grenoble, Presses Universitaires, 1994, 91 p.
55. DABENE, L., *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. – Paris, Hachette, 1994, 192 p.
56. DE LANDSHEERE, G., *Definirea obiectivelor educaţionale*. – Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1979, 288 p.
57. DE VITO, J., *Human Communication*. – New York, The Basic Course, Harper & Row, Inc., 1988, 342 p.
58. DEBYSER, F., „Exprimer son désaccord". – Paris, *Le français dans le monde* nr. 153, 1980.
59. DEBYSER, F., „Le jeu des questions perdues", fiche Clés. – Paris, *Le français dans le monde*, nr. 171, p. 86-87.
60. DENHIERE, G., LEGROS, D., "Comprendre un texte: construire quoi? Avec quoi? Comment?". – Paris, *Revue française de pédagogie*, n^0 65, CDNP, 1983.
61. DESCHENES, A. J., *La comprehension et la production de textes*. – Quebec, Presses de l'université du Quebec, coll. Monographies de psichologie, 1998, $n^0$7.
62. *Dictionnaire de pedagogie*. – Paris, Larousse; Bordas, 1996, 481 p.
63. *Dictionnaire encyclopédique de l'education et de la formation*. – Paris, Editions Nathan, 1994, 698 p.
64. *Dicţionar de pedagogie*. – Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1979, 481 p.
65. *Dicţionar explicativ al limbii române*. – Bucureşti, Ediţia a doua, Editura Univers Pedagogic, 1998, 1192 p.

66. DIJK VAN, T. A. ET KINTSCH, W., *Strategies of Discourse Comprehension*. – New York, Academic Press, 1983, 310 p.
67. DINU, M., *Comunicarea. Repere fundamentale*. – Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1997, 356 p.
68. DOBSON, J., *Dialogues: Why, When and Hoy to Teach Them*, în „English Teaching Forum", vol. X, nr.3 / 1972, p. 21.
69. DUBREUIL, R., *Méthodes de travail de l'élève et de l'étudiant*. – Paris, Editions Joel Bodin, 1977, p. 47-51.
70. DUCROT, OSWALD; SCHAEFFER, JEAN-MARIE, *Noul dicţionar enciclopedic al ştiinţelor limbajului*. – Bucureşti, Editura Babel, 1996, 324 p.
71. DUMITRIU, GH., *Comunicare şi învăţare*. – Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1998, 255 p.
72. EDMONSON, W., *Spoken Discourse. A Model for Analysis.* – New York, Longman, 1981, 190 p.
73. FERRY, G., *Practica muncii în grupuri: un experiment de formare a profesorilor*. – Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1975, 212 p.
74. FINACCHIARO, M., *English as a Secound Language From Theory to Practice*. –Regents Publishing Company, Inc., 1976, 83 p.
75. FOERSTER, C., „Le rire: aspect nonverbal dans l'interaction". – Paris, *Le français dans le monde*, nr. 183, 1984.
76. FRANÇOIS, D., „L'oral, les oraux et leur grammaire". – Paris, *Le français dans le monde*, nr. 145, p. 40-45.
77. FRISKE, J., *Introducere în ştiinţele comunicării*. – Iaşi, Editura Polirom, 2003.
78. GAMBLE, T.K.; GAMBLE, M., *Communication Works*. – New York, McGraw-Hill, 1993, 235 p.
79. GARFINKEL, H., *Studies in Ethnomethodology*. – Cambridge, Polity Press, 1992, 232 p.
80. GĂLĂŢEANU, G., COMIŞEL, E., *Îndrumător metodic pentru predarea limbii engleze în şcoala generală*. – Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1982, 327 p.
81. GORAŞ-POSTICĂ,V. (coord.) et al., *Formare de competenţe prin strategii didactice interactive*. – Chişinău, Centrul Educaţional Pro Didactica, 2008 (Combinatul Poligrafic), 204 p.
82. GORDON, J., *Organizational Behavior*. – New York, Allyn and Bacon, Inc., 1996, 763 p.

83. GOUVARD, J. M., *La pragmatique. Outils pour l'analyse littéraire*. – Paris, A. Colin, 1998, 190 p.
84. GRANDCOLAS, B., "La communication dans la classe de langue étrangère". – Paris, *Le français dans le monde*, nr. 153, 1980.
85. GRANT, B., HENNINGS, D., *Mişcările, gestica şi mimica profesorului*. – Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1977, 178 p.
86. GREMMO, M. J.; HOLEC, H., *Compréhension orale – un processus et un comportement*. – Paris, *Le Français dans le monde,* Recherches et applications, CEDIC, août, 1990, 198 p.
87. GUȚU, Vl, *Cadrul de referință al Curriculumului Național*, Proiectul „Educația de calitate în mediul rural din Moldova", – Chişinău. Î.E.P. (Combinatul Poligrafic), Ştiința, 2007, 100 p.
88. GUȚU, Vl., PÂSLARU, Vl., GORAŞ-POSTICĂ,V. et al., *Curriculum de bază. documente reglatoare/MÎŞ; CNCE.* – Cimişlia, TIPCIM, 1997, 69 p.
89. GUȚU, Vl., *Dezvoltarea şi implementarea curriculum-ului în învățământul gimnazial: cadru conceptual*. – Chişinău, Grupul Editorial Litera, 2000, 70 p.
90. GUȚU, Vl., MURARU, E., DANDARA, O., *Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar*. Ghid metodologic. – Chişinău, CE U.S.M., 2003, 87 p.
91. GUȚU, Vl., SILISTRARU, N., ș.a., *Teoria şi metodologia curriculumului universitar*, CEP USM. – Chişinău, 2003, 234 p.
92. GUȚU, Vl., *Teoria şi metodologia proiectării curriculumului de bază în contextul reformei învățământului general*, autoreferat la teza de doctor habilitat în pedagogie. – Chişinău, 1996, 46 p.
93. HADÂRCĂ, M., *Conceptualizarea evaluării competențelor comunicative şi literare ale elevilor,* autoreferat al tezei de doctor în pedagogie. – Chişinău, Editura Univers Pedagogic, 2006, 26 p.
94. HADÂRCĂ, M., *Competența interculturală: un punct de plecare spre integrare națională şi europeană*, Educația interculturală în R.M. – Chişinău, Editura ARC, 2004, p. 25-30.
95. HADÂRCĂ, M., *Conceptul de evaluare integralizată a competențelor şcolare* în Problematica educației în mileniul III: național, regional, european. I.Ş.E. – Chişinău, 2007, p. 453-457.
96. HADÂRCĂ, M., *Competențele: miza instruirii şi evaluării autentice*. – Chişinău, Revista *Didactica Pro*, 2008, nr. 4-5, p. 35-38.

97. HARRIS, D. P., *Testing English as a Secound Language*. – McGraw – Hill Book Company, 1969, p. 81.
98. HELLRIEGEL, D.; SLOCUM, J.; WOODMAN, R., *Organizational Behaviour*. – SUA, West Publishing Company, 1992, 445 p.
99. HERBER, H., *Developing Study Skills in Secondary Scools,* Sixth. – New York, Edition, International Reading Association, 1977.
100. HINTON, B.L.; REITZ, H.J., *Groups and Organizations. Integrated Readings in the Analysis of Social Behavior,* Wadsworth Publishing Company. – California, Inc., Belmont, 1971.
101. HOLEC, H.; LITTLE, D.; RICHTERICH, R., *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des* langues. – Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, 1996, 132 p.
102. HYBELS, S.; WEAWER, W., *Communicating Effectively*. – New York, Random House, 1986, 307 p.
103. HYMES, D., *On communicative Competence*. – Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1971, 764 p.
104. IACOB, L., *Comunicarea didactică,* p. 237-252, în COSMOVICI, A., *Psihopedagogie*. – Iaşi, Editura Spiru Haret, 1994, 253 p.
105. IONESCU – RUXĂNDOIU, L., *Conversaţia. Structuri şi strategii. Sugestii pentru o pragmatică a românei vorbite*. – Bucureşti, Universitas, 1999, 153 p.
106. IONESCU – RUXĂNDOIU, L., *Limbaj şi comunicare*.-Bucureşti, Editura ALL Educational, 2003, 109 p.
107. JABLIN, F. M.; PUTNAM, L. L., *The New Handbook of Organizational* Communication. – Thousand Oaks, Sage Publications, Inc., 2001, 820 p.
108. JEANDILLOU, J. F., *L'analyse textuelle*. – Paris, A. Colin, 1997, 192 p.
109. JELESCU, P., *Valorificarea şi exersarea experienţei afective la copiii de vârstă preşcolară mare şi şcolară mică*. – Chişinău, U.P.S. „I. Creangă", 2004, 144 p.
110. JINGA, I., NEGREŢ, I., *Învăţarea eficientă*. – Bucureşti, Editura Editis, 1994, 256 p.
111. KERBRAT-ORECCHIONI, C., *Les interactions verbales*. *Approche interactionnelle et structure des conversations*. – Paris, A. Colin, tome I, 1998, 319 p.
112. KERBRAT-ORECCHIONI, C., *Les interactions verbales*. *Linguistique*. – Paris, A. Colin, tome III, 1994, 340 p.
113. KEREKEŞ, A., *Conceptualizarea şi proiectarea disciplinei integrate Ştiinţe în învăţământul gimnazial*, autoreferat al tezei de doctor în pedagogie. – Chişinău, Editura Univers Pedagogic, 2006, 21 p.

114. KNELLER, G.F., *Logica şi limbajul educaţiei*. – Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1973, 282 p.
115. KRAMSCH, C., „Interactions langagières en travail de groupe". – Paris, *Le français dans le monde*, nr. 183, 1984, p. 21.
116. LADO, R., *Predarea limbilor. O nouă abordare ştiinţifică*. – Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1976, 162 p.
117. *Le marxisme et la philosophie du langage.* – Paris, Edition de Minuit, 1977, 137 p.
118. *Le Petit Larousse* en couleurs, 1995. – Paris, Nouvelle Edition, Larousse, 1994, 1784 p.
119. LEGENDRE, P., *Leçons II, L Empire de la vérité. Introduction aux espaces dogmatiques industriels*. – Paris, Farfard, 1983, 1025 p.
120. LEHMANN, D.; MOIRAND, S., „Une approche communicative de la lecture". – Paris, *Le français dans le monde*, nr. 153, 1984, p. 72-79.
121. LEROY, G., *Dialoguri în educaţie*. – Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1974, 156 p.
122. LÉVI-STRAUSS, C., *Antropologia structurală*. – Bucureşti, Editura Politică, 1978, 320 p.
123. *Limbi străine. Curriculum pentru clasa a X-a – a XII-a*. – Chişinău, Editura Univers Pedagogic, 2006, 63 p.
124. LITTLE, D.; PERCLOVA, R.; *Portofoliul european al limbilor: ghid destinat profesorilor şi formatorilor cadrelor didactice*; trad. din lb. fr. de Gh. Moldovanu. – Chişinău, F.E.P. „Tipografia Centrală", 2003, 120 p.
125. LOHISSE, J., *Comunicarea. De la transmiterea mecanică la interacţiune,* trad. din l. fr. de G. Scurtu, Ilovan. – Iaşi, Editura Polirom, 2002, 190 p.
126. LONGENECKER, J.G., *Principles of Management and Organizational Behaviour*. – Ohio, Charles E. Merrill Publishing Company, 1969, 497 p.
127. LUTHANS, F., *Organizational Behavior*. – New York, McGraw Book Company, 1985, 423 p.
128. MAGER, R., *Comment définir les objectifs pédagogiques?* – Paris, Gauthier Willars, 1972, 192 p.
129. MAIRAL, CH.; BLOCHET, P., *Maîtriser l'oral*. – Paris, FARFARD,1990, 78p.
130. MATTELART, A.; MATTELART, M., *Istoria teoriilor comunicării*. – Iaşi, Editura Polirom, 2001, 176 p.
131. MCQUAIL, D., *Comunicarea*. – Iaşi, Editura Institutul European, 1999, 185 p.

132. MINDER, M., *Didactica funcţională: obiective, stategii, evaluare*. – Chişinău, Editura Cartier educaţional, 2003, 360 p.

133. MOIRAND, S., „A comme... Approche de la notion de situation de discours". – Paris, *Le français dans le monde*, nr. 138, 1985, p. 35-36.

134. MOIRAND, S., „A comme...Articulation et cohésion lexicale", în rev. *Le français dans le monde*. – Paris, nr. 152, 1985, p. 47-48.

135. MORIN, E., *Introduction à la pensée complexe.* – Paris, ESF, 1990, 236 p.

136. MORRIS, C. W., *Writing on the general theory of signs*. – Paris, The Hague, Mouton, 1971, 760 p.

137. MOTHE, J.-C., „Evaluer les compétences de communication en milieu scolaire". – Paris, *Le français dans le monde*, nr. 165, 1989, p. 63-72.

138. MOUCHON, J., FILLOUL, F., *Pour enseigner l'oral*. – Paris, CEDIC, 1980.

139. MUCCHIELLI, A., *Arta de a influenţa. Analiza tehnicilor de manipulare*. – Iaşi, Editura Polirom, 2002, 448 p.

140. MULLINS, L. J., *Management and Organizational Behavior*. – Londra, Pitman Publishing, 1993, p. 202-203.

141. NEACŞU, I., *Metode şi tehnici de învăţare eficientă*. – Bucureşti, Editura Militară, 1990, 372 p.

142. NECULAU, A., *A fi elev*. – Bucureşti, Editura Albatros, 1983, 58 p.

143. NECULAU, A., „Clasa de elevi ca formaţiune psihosociologică", în *Psihologia educaţiei şi dezvoltării*. – Bucureşti, Editura Academiei, 1983, 413 p.

144. NEGURĂ,I., PAPUC, L., PÂSLARU, VL., *Curriculum psihopedagogic universitar de bază*. – Chişinău, Fundaţia Soros – Moldova, 2000, 174 p.

145. NEWCOMB, T. M.; TURNER, R. H.; CONVERSE, P.E., "La communication", în *Manuel de psychologie sociale*. – Paris, PUF, 1970.

146. NOVEANU, E. P., PANĂ, L. I., *Didactica limbilor moderne, metodologia cercetării experimentale*. – Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1981, 232 p.

147. OPREA, C. L., *Strategii didactice interactive*. – Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2006, 303 p.

148. PÂNIŞOARĂ, I. O., *Comunicarea eficientă*. – Iaşi, Editura Polirom, 2004, 344 p.

149. PÂSLARU, Vl. ş.a., *Construcţie şi dezvoltare curriculară*, Cadrul teoretic. – Chişinău, F.E.P. „Tipografia Centrală"2005, 174 p.

150. PÂSLARU, Vl. ş.a., *Construcţie şi dezvoltare curriculară*, Ghid metodologic. – Chişinău, F.E.P. „Tipografia Centrală"2005, 172 p.

151. PÂSLARU, Vl., *Introducere în teoria educaţiei literar-artistice*. – Chişinău, Museum, 2001, 311 p.

152. PÂSLARU, Vl., *Principiul pozitiv al educaţiei. Studii şi eseuri pedagogice*. – Chişinău, Museum, 2003, 320 p.

153. PĂUN, E., *Sociopedagogie şcolară*. – Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1982.

154. PERETTI, A. de , *Educaţie în schimbare*. – Iaşi, Editura Spiru Haret, 1996, 231 p.

155. PERETTI, A. de , *Pensée et verité de Carl Rogers*. – Toulouse, Privat, 1974, 220 p.

156. PERETTI, A. de; LEGRAND, J. A.; BONIFAIE, J., *Tehnici de comunicare*. – Iaşi, Editura Polirom, 2001, 392 p.

157. PERRENOUD, Ph., *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. – Paris, L' Harmatton, 1994, 199 p.

158. POTOLEA, D., „Profesorul şi strategiile conducerii învăţării", în *Structuri, strategii şi performanţe în învăţământ*. – Bucureşti, Editura Academiei Române, 1989, 144 p.

159. PRIGORSCHI, C., *L'écrit comme processus et l'écrit comme production*. – Chişinău, Analele Ştiinţifice ale U.S.M., Seria "Ştiinţe Filologice", 2006, p. 410-412.

160. PRIGORSCHI, C.; VASILACHE, C., *Didactique du français langue étrangère: support de cours.* – Chişinău, „Tipografia Centrală", 2006, 168 p.

161. RACU, I., RACU, IULIA, *Psihologia dezvoltării*. – Chişinău, U.P.S.„I. Creangă", 2007, 257 p.

162. RADU, I., „Procesul de instruire ca modalitate de comunicare", în vol. A. DANCSULY, ş.a., *Pedagogie*. – Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1979; A. SZOKOLSKY, „Dezvoltarea aptitudinilor de comunicare la viitorii pedagogi" (în limba maghiară) în rev. *Magyar pedagogia*, nr.1/1982.

163. RAYNAL, Fr ., RIEUNIER, A., *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation et psychologie cognitive*. – Paris, E. S. F., 1997, 349 p.

164. RENOUARD, M., „Pratique(s) de l'écrit créatif". – Paris, *Le français dans le monde*, nr. 167, 1986, p. 48-54.

165. RHOADES, G., *Conception and institutional categories of curriculum cross – national comparisons of upper secondary education.* // Jurnal of Curriculum Studies, 1998, vol. 22, nr.1, p. 13.

166. RIWERS, W., *Formarea deprinderilor de limbă străină*. – Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1977, 235 p.

167. ROBERTS, K.; HUNT, D., *Organizational Behavior*. – New York, PWS-Kent Publishing Company, 1991, 225 p.

168. ROSS, R., *Speech* communication. – New Jersey, Prentice-Hall, 1986, 504 p.

169. SALOME, J., *Relation d'aide et formation a l'entretien*. – Presse Univ. De Lille, 1990.

170. SĂLĂVĂSTRU, C., *Limbajul educaţional în perspectiva modelelor argumentării,* teză de doctorat. – Iaşi, Universitatea „Al. I. Cuza", 1990, 213 p.

171. SCHMUCK, R. A.; SCHMUCK, P. A., *Group Processes in the Classroom*. – Dubuque, Wm. C. Brown Publishers, 1992, 245 p.

172. SEARLE, J., *Les actes de langage, Essai de philosophie du langage*. – Paris, Hermann Editeurs des sciences et des arts, 1996, 264 p.

173. SEMLYEN, E., FILIMON, D. J., *An English Teaching Metodology Handbook*. – Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1973, 195 p.

174. *Sense of belonging*. – London, Departament of Education, 1993, p. 20.

175. SILISTRARU, N., AFANAS, A., *Formarea competenţelor comunicative la elevi în cadrul citirii unui text de limbă străină*. – Bălţi, *Artă şi educaţie artistică,* Revista de cultură, ştiinţă şi practică educaţională, 1(4), 2007, p. 163-172.

176. SILISTRARU, N., DANDARA, O., *Standardul de competenţă profesională ca finalitate a standardului educaţional*, Materialele Conferinţei Ştiinţifice Internaţionale. – Chişinău, noiembrie 2004, p. 297-304.

177. SILISTRARU, N., DANDARA, O., *O nouă abordare în problema standardizării învăţământului universitar*, pp. 154-155, în *Tradiţionalism şi modernism în educaţie: realitate şi deziderate*. Materialele Conferinţei Ştiinţifice Internaţionale, U.S.T., coord. Vasilev M. – Chişinău, 2003, 336 p.

178. SILISTRARU, N., M. PRUTEANU, M., *Strategii de dezvoltare a limbajului medical românesc al studenţilor alolingvi: abordări metodologice de operare cu texte specializate*. – Chişinău, Revista *Univers Pedagogic,* 2006, nr. 2, p. 69-75.

179. SILISTRARU, N., TITICĂ, S., *Experimentul de formare a competenţei de cultură a comunicării prin textul publicistic în limba străină*. – Bălţi, *Artă şi educaţie artistică,* Revista de cultură, ştiinţă şi practică educaţională, 1(4), 2007, p. 180-192.

180. SÎRBU, S., *Dezvoltarea competenţelor de cunoaştere la elevii din clasa întâia prin integrarea conţinuturilor curriculare*, autoreferat al tezei de doctor în pedagogie. – Chişinău, 2004, 24 p.

181. SLAMA-CAZACU, T., *Relaţiile dintre gândire şi limbaj. Dinamica dezvoltării acestor relaţii. Un fapt concret: învăţarea şi utilizarea „cazurilor oblice”*, în *Psiholingvistica – o ştiinţă a comunicării*. – Bucureşti, Editura ALL Educational, 1999, 825 p.

182. SOLCAN, A., *Problematizarea – strategie didactică de dezvoltare a competenţelor comunicative la studenţi (în procesul predării/învăţării limbii franceze)*, autoreferat al tezei de doctor în pedagogie. – Chişinău, 2003, 23 p.

183. SOLCAN, A., *Contextul relaţional şi achiziţionarea competenţelor lingvistice şi perilingvistice*. – Chişinău, Analele U.L.I.M., 15 ani de ascensiune, Seria Filologie, vol. 4., 2006, p.192-195.

184. SOLCAN, A., *Conotaţiile greşelilor generate de interferenţa lingvistică în situaţia comunicativ-problematizată.* La francopolyphonie comme vecteur de la communication (Francopolifonia ca vector al comunicării) Colloque international. – Chişinău, U.L.I.M., 2006, p. 286-290.

185. STANTON, N., Comunicarea. – Bucureşti, S.C. „ Ştiinţă şi Tehnică ” S.A., 1995, 316 p.

186. STEERS, R., *Introduction to Organizational Behavior*. – Glenview, Scoot, Foresman Publishing House, 1988, 389 p.

187. ŞOITU, L., *Comunicare şi acţiune*. – Iaşi, Editura Institutul European, 1997, 174 p.

188. ŞOITU, L., *Pedagogia* comunicării. – Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1997, 273 p.

189. ŞOITU, L.; GÂRLEANU, D. et al., *Comunicare şi educaţie*. – Iaşi, Editura Spiru Haret, 1996, 206 p.

190. TAGLIANTE, Chr., *La classe de langue*. – Paris, Clé International, 2001, 169 p.

191. TORRINGTON, D.; HALL, L., *Personal Management. A New Approach*. – New York, Prentice-Hall, 1991, 137 p.

192. VĂIDEANU, G., *Educaţia la frontiera dintre milenii*. – Bucureşti, Editura Politică, 1988, 318 p.

193. VĂIDEANU, G., *Pedagogie – ghid pentru profesori*. – Iaşi, Universitatea „Al. I. Cuza”, 1986, vol. 2, ediţia a doua, 389 p.

194. VÉRONIQUE, D., „Apprentissage naturel et apprentissage guidé”. – Paris, *Le français dans le monde*, nr. 185, 1984, p. 45-52.

195. VICOL, N., *Comunicare umană: surse şi resurse*. –Chişinău, U.S.M. CEP, 2003, 224 p.

196. VIGNER, G., *Enseigner le français comme langue seconde*. – Paris, Clé International, 1991.

197. WALTEROVA, E., *Curriculum Development in Czechoslovakia*, Scandinavian Seminar of IMTEC, Lyngby, 1991, p.2-3.

198. WATSON, J.; HILL, A., *A Dictionary of Communication and Media Studies*. – New York, Hodder Stoughton Publishing House, 1993, 701 p.

199. WATZLAWICK; P.; BEAVIN, J.; JACKSON, D., *Pragmatics of Human Communication*. – New York; Norton, 1967; tr. fr., *Une logique de la communication*. – Paris, Seuil, 1972, 160 p.

200. WIENER, N., *Cibernetica*. – Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1996, 346 p.

201. ZLATE, M., *Psihologia socială a grupurilor şcolare*. – Bucureşti, Editura Politică, 1977.

202. АЛХАЗИШВИЛИ, А. А., *Основы овладения устной иностранной речью*. – Москва, Изд. «Просвещение», 1988, 125 стр.

203. АРУТЮНОВ, А. П., *Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев*. – Москва, Изд. «Русский язык», 1990, 176 стр.

204. БУРДЕНЮК, Г., *Креативно-деятельностный подход к обучению взрослых иностранному языку,* Язык и культура, Международная Конференция. – Киев, Изд. «Борис Бурага» 10, 2008, том 2, стр. 119-122.

205. БУРДЕНЮК, Г., *Роль языковой личности в межкультурной коммуникации*, Язык и культура, Международная Конференция. – Киев, Изд. «Борис Бурага» 11, 2008, том 1, стр. 102-112.

206. БЕЛЯЕВА, Б. В., *Очерки по психологии обучения иностранным языкам*. -Москва, Изд. «Просвещение», 1965, стр. 27.

207. ЕЛУХИНА, Н. В., ЖУКОВА, Е. А., *Устный контроль при коммуникативно направленном подходе к обучению инностранных языков*. – Москва, *Иностранные языки в школе*, 1991, №3, стр. 16.

208. ЗИМНЯЯ, И. А., *Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке*. – Москва, Изд. «Просвещение», 1978, стр.141.

209. ЛИСИНА, М. И., *Проблема онтогенеза общения*. – Москва, Изд. Педагогика, 1987, 76 стр.

210. ЛОМОВ, Б. Ф., *Проблема общения в психологи*. – Москва, Изд. «Наука», 1981, 295 стр.

211. МИЛЪРУД, Р. П., МАКСИМОВА, И. Р., Современные коицептуалъные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам. –Москва, *Иностранные языки в школе*, 2000, № 4, стр.3 – 14.

212. ПАССОВ, Е. И., *Классификация упражнений для обучения говорению*. – Москва, Иностранные языки в школе, 1977б, № 5, стр. 51.

213. ПАССОВ, Е. И., *Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению*. – Москва, Изд. «Просвещение», 1989, 157 стр.

ANEXE

Anexa 1. Curriculum la limba franceză aplicată în colegiu

Concepția disciplinei

Limba franceză aplicată este o disciplină destinată învățământului din colegiu, specialitatea 1810 *Contabilitate* şi este prevăzut pentru două semestre, 84 ore.

Studierea unei limbi cu aspect profesional contribuie la dezvoltarea capacităților, cunoştințelor şi atitudinilor profesionale, la formarea profesională a elevilor, prin explorarea domeniilor altor discipline cu conținuturi bogate şi diverse. În procesul de predare / învățare a limbii franceze aplicate se dezvoltă competențele profesionale, iar prin raportarea strategiilor şi activității individuale de învățare, de receptare şi de producere se creează o concepție unitară despre funcționarea limbii ca sistem. Competențele urmărite sunt corelate cu particularitățile de dezvoltare intelectuală, psihologică şi de vârstă ale elevilor.

Dezvoltarea competențelor comunicative la elevii din colegiu în cadrul predării / învățării limbii franceze se bazează pe competențe comunicative formate în învățământul gimnazial şi liceal. Acest curs se adresează elevilor care au deja cunoştințe de bază în domeniul limbii franceze şi au ca obiectiv avansarea nivelului de comunicare într-un context profesional. Sunt prezentate situații caracteristice domeniilor activității comerciale: servicii, comerț, industrie, astfel încât să se asigure capacitatea de exprimare în conversație, la telefon, precum şi cunoştințele necesare redactării actelor oficiale (scrisori de afaceri, curriculum vitae, contract de vânzare-cumpărare etc.). Accentul se axează pe competența lingvistică, competența sociolingvistică şi competența pragmatică şi pe numeroase exerciții aplicative. Fiecare temă impune alegerea unui vocabular specific situației. Cursul se divizează în trei secțiuni: *Generalități, Relațiile de afaceri şi secretariatul comercial, Actele şi operațiile comerțului internațional.*

Competențele generale privind predarea/învățarea limbii franceze aplicate în colegiu sunt definite în conformitate cu politica promovată de stat în sfera învățământului din colegiu şi derivă din obiectivele curriculare liceale. Ele servesc ca repere pentru formularea competențelor specifice, a competențelor operaționale şi a competențelor de evaluare pe lecții, semestre şi an de studiu, subordonând şi ghidând astfel activitatea cadrelor didactice şi a elevilor pe parcursul anilor de studii. Structurate pe modelul comunicativ-funcțional şi, respectiv, pe direcțiile de activitate didactică, *competențele generale* prevăd ca elevii, la sfârşitul treptei învățământului din colegiu, să fie capabili:

1. A asculta, a înțelege şi a interpreta de sine stătător o amplă varietate de mesaje profesionale, orale şi scrise, utilizând în acest scop competențele comunicative achiziționate la treptele precedente de şcolaritate (primar, gimnazial, liceal).

2. A produce o amplă varietate de mesaje profesionale, orale şi scrise, utilizând în mod autonom şi personal tehnicile şi procedeele de elaborare a mesajelor, coerența şi coeziunea discursivă, în deplină conformitate cu situațiile concrete de comunicare.
3. A cunoaşte, la nivel elementar, structura şi funcționarea limbii străine cu aspect profesional pentru o înțelegere mai bună şi exprimare în această limbă, ceea ce ar înlesni conştientizarea structurii şi funcționării limbii materne specifice unor profesii ca sistem unitar de elemente în permanentă evoluție; pentru o mai bună sesizare a asemănărilor şi deosebirilor la nivel profesional dintre limba străină şi limba maternă în vederea evitării interferenței lingvistice în actele de comunicare sau la realizarea activităților de transfer dintr-o limbă în alta.

Conținuturile se selectează conform anumitor *principii*:

- principiul complexității. Domeniile de cunoaştere şi tipurile de activități prezintă un sistem de discipline structurate şi ierarhizate pe diverse domenii. Conținutul disciplinei *Limbă străină aplicată* se bazează pe cunoştințele de specialitate formate în cadrul disciplinelor de specialitate. Principiul complexității prezintă integrarea disciplinelor de specialitate pe verticală şi orizontală şi realizarea coerenței dintre obiective, conținuturi, proces, finalități şi ritmul învățării.
- pincipiul funcționalității. Disciplina *Limbă franceză aplicată* şi disciplinele de specialitate la nivel de sistem se racordează la:

• particularitățile fiziologice, psihologice şi cognitive ale elevilor;
• diferitele tipuri de activități umane şi domenii de cunoaştere;
• standardele educaționale;

- pincipiul descongestionării presupune stabilirea unui conținut echilibrat de teme şi număr de ore, care creează o situație de învățare mai productivă la nivelul potențialului propriu al elevilor.
- pincipiul egalității şanselor asigură fiecărui elev dreptul la asimilarea informației de specialitate şi valorificarea acesteia în situații concrete de viață. Conform acestui principiu s-a stabilit un nucleu informațional comun necesar tuturor elevilor de la specialitatea *Contabilitate.*
- pincipiul flexibilității şi al centralizării. Planul-cadru preconizează 84 de ore pentru disciplina *Limbă franceză aplicată* în Colegiul Politehnic.

Competențele specifice se elaborează pe baza competențelor generale ale disciplinei şi se exprimă în termeni de acțiune concretă, relativă la o situație educativă din programa

curriculară. Aceste competențe reprezintă etape parțiale şi succesive ale atingerii competențelor generale. La sfârşitul studierii disciplinei elevul va fi capabil:

I. la nivel de cunoaştere/înțelegere:

- să traducă din limba maternă în limba străină noțiunile – cheie,
- să definească adecvat noțiunile şi conceptele economice;
- să identifice strategiile şi tendințele în dezvoltarea economiei actuale;
- să cunoască şi să interpreteze dinamica procesului de afaceri;
- să descrie documentele financiare care obiectivează conținutul disciplinei;

II. la nivel de aplicare:

• (care necesită operații de gândire elementară):

- să explice specificul specialității în limba străină;
- să descrie rolul contabilului în activitatea social-economică;
- să explice noțiunile: „vamă", „turism", „bancă", „economie de piață", „societate comercială", „întreprindere", „marketing", „bursă", „licitație", „publicitate comercială", „monedă", „corespondență oficială", „contract", „asigurare", „clauză contractuală" etc.;

• (care necesită operații de gândire logică):

- să identifice diferite tipuri de scrisori;
- să clasifice societățile comerciale;
- să compare moneda națională, cât şi moneda internațională;
- să interpreteze publicitatea comercială;
- să aplice metode de ofertă şi comandă în situații concrete;
- să determine tipurile de transport;
- să interpreteze diverse situații de comunicare din mediul de afaceri;
- să scrie un contract comercial;

• (care necesită operații de gândire creativă):

- să elaboreze o publicitate comercială;
- să scrie o ofertă şi o comandă;
- să-şi imagineze un dialog la bancă;
- să formuleze întrebări pentru o reuniune de afaceri;
- să descrie în 8 – 10 enunțuri o societate comercială;
- să argumenteze o clauză comercială;
- să formuleze un răspuns unei scrisori de reclamație;
- să întocmească documente financiare;

III. la nivel de integrare:

- să propună şi să implementeze proiecte economice pe plan extern;
- să evalueze activitatea contabilă a unei întreprinderi pe plan intern, cât şi extern;
- să propună iniţiative în dezvoltarea contabilităţii actuale.

- să definească noţiunea de „publicitate”; - să explice cuvintele şi expresiile necunoscute; - să definească noţiunea economia de piaţă; - să explice rolul publicităţii în condiţii de economie de piaţă; - să explice cuvintele şi expresiile lexicale; - să enumere modalităţile de prezentare a produselor noastre în străinătate; - să compare politica preţurilor în economia de piaţă; - să identifice principalele caracteristici ale economiei de piaţă; - să explice ideea principală; - să definească noţiunea de „societate comercială”; - să explice specificul diferitor tipuri de societăţi; - să clasifice societăţile comerciale; - să discute informaţia ascultată; - să selecteze cuvintele-cheie din informaţia propusă; - să explice cuvintele şi expresiile necunoscute; - să definească noţiunea de „marketing”; - să explice rolul marketingului în studiul pieţii; - să redacteze diverse cerinţe;	*Submodulul 4. Publicitatea comercială*	
Competenţe specifice	**Conţinuturi**	**Activităţi educaţionale**
- să definească noţiunea economia de piaţă; - să explice rolul publicităţii în condiţii de economie de piaţă; - să explice cuvintele şi expresiile lexicale; - să enumere modalităţile de prezentare a produselor noastre în străinătate; - să compare politica preţurilor în economia de piaţă; - să identifice principalele caracteristici ale economiei de piaţă; - să explice ideea principală; - să definească noţiunea de „societate comercială”; - să explice specificul diferitor tipuri de societăţi; - să clasifice societăţile comerciale; - să discute informaţia ascultată; - să selecteze cuvintele-cheie din informaţia propusă; - să explice cuvintele şi expresiile necunoscute; - să definească noţiunea de „marketing”; - să explice rolul marketingului în studiul pieţii; - să redacteze diverse cerinţe;	**Modulul I. Generalităţi** *Submodulul 1. Economia de piaţă* Târguri şi expoziţii naţionale şi internaţionale. - Caracteristicile economiei de piaţă. - Politica preţurilor în economia de piaţă. - Importanţa publicităţii în activitatea comercială. *Submodulul 2. Societăţile comerciale* - Tipuri de societăţi comerciale. - Importanţa societăţilor comerciale. *Submodulul 3. Marketingul* - Relaţia vânzare – marketing. - Politica de marketing.	• învăţarea dramatizată • problematizarea • lectura ghidată • pânza de păianjen • brainstormingul • exerciţiul • investigaţia • conversaţia • lectura dirijată • discuţia dirijată • dezbaterile • lectura selectivă • comentariul • studiul de caz • tehnica piramidei • jocul didactic • conversaţia euristică • metoda schimbării perechii

- să definească noţiunea de „monedă”; - să enumere tipurile de monedă; - să explice funcţiile monedei; - să evidenţieze rolul informaticii în operaţiile financiare; - să utilizeze în contexte concrete cuvintele şi expresiile noi; - să elaboreze un comentariu a afirmaţiei propuse;	*Submodulul 5. Moneda* - Formele succesive ale monedei. - Funcţiile monedei. - Rolul informaticii în operaţiile financiare.	• brainstorming • masa rotundă • metoda Mozaicul • exerciţiul • conversaţia
- să asculte textul propus; - să formuleze întrebări referitoare la informaţia ascultată; - să distingă tipurile de bănci; - să descrie o operaţie bancară;	*Submodulul 6. Banca* - Tipurile de bănci. - Operaţia bancară.	• harta conceptuală • explozia stelară • lectura ghidată • portofoliul individual sau / şi de grup • conversaţia
- să asculte textul citit de un elev ; - să explice noţiunea de „bursă”; - să identifice tipurile de burse; - să descrie influenţa cotaţiilor bursiere în anumite situaţii;	*Submodulul 7. Bursa* - Bursa de valori. - Bursa de mărfuri.	• eseul • notiţele paralele • lectura selectivă • referatul • conversaţia
- să asculte textul citit de profesor; - să definească cuvintele şi expresiile propuse; - să explice tehnica de vânzare-cumpărare; - să explice valoarea licitaţiilor naţionale şi internaţionale; - să argumenteze importanţa	*Submodulul 8. Licitaţiile* - Tehnica de vânzare – cumpărare.	• păiangenul •sinectica • exerciţiul • lectura •brainstorming

licitațiilor pentru economia țării;		
- să citească textul selectiv; - să descrie condițiile favorabile în dezvoltarea turismului; - să enumere tipurile de turism; - să menționeze sectoarele economice implicate în industria turistică; - să comenteze ideea propusă;	*Submodulul 9. Turismul* - Condițiile necesare pentru dezvoltarea turismului. - Tipurile de turism.	• discuția dirijată • jocul de rol • comentariul • portofoliul elevului • trainingul
- să asculte o informație propusă; - să definească noțiunea de „corespondență comercială”; - să identifice agenții unei afaceri; - să redacteze o scrisoare comercială; - să povestească conținutul unei scrisori comerciale;	**Modulul II. Relații de afaceri şi secretariat comercial** *Submodulul 10. Corespondența comercială* - Scrisoarea comercială. - Agenții unei afaceri.	• notițe de reper • analiza • masa rotundă • portofoliul • conversația
- să enumere tipurile de documente în relațiile de muncă; - să redacteze un curriculum vitae; - să redacteze o scrisoare de cerere a unui serviciu; - să identifice părțile componente ale unei scrisori de cerere / de răspuns a unui serviciu;	*Submodulul 11. Acte în relațiile de muncă* - Curriculum vitae. - Proces-verbal. - Dare de seamă. - Raport.	• explozia stelară • lectura selectivă • conversația • exercițiul • chestionarul
- să citească textul propus; - să explice cuvintele şi expresiile noi; - să utilizeze formule comerciale curente; - să comenteze	**Modulul III. Documente şi operații ale comerțului internațional** *Submodulul 12. Solicitarea de ofertă*	• discuțiile • exercițiul • studiul de caz

solicitările de ofertă; - să traducă în franceză solicitarea de ofertă; - să redacteze o solicitare de ofertă; - să redacteze oferta firmei X;	- Formule comerciale curente. - Oferta unei firme.	• analiza • păiangenul
- să redacteze formule comerciale curente; - să explice cuvinte şi expresii lexicale; - să comenteze ofertele propuse; - să redacteze răspunsul unui cumpărător; - să utilizeze expresii pentru redactarea corespondenței;	*Submodulul 13. Oferta* - Formule comerciale curente. - Structura unei oferte.	• portofoliul • exercițiul • conversația ghidată • brainstorming • eseul
- să citească informația propusă; - să redacteze o comandă utilizând formule comerciale curente; - să redacteze răspunsuri comenzilor propuse; - să comenteze o scrisoare, redactând răspunsul acesteia;	*Submodulul 14. Comanda* - Structura unei comenzi. - Formule comerciale curente.	• jocul de rol • lectura selectivă • lectura ghidată • eseul • exercițiul
- să asculte textul citit de profesor ; - să formuleze întrebări asupra textului ascultat; - să identifice tipurile de clauze prezente într-un contract de cumpărare -vânzare; - să explice structura unui contract de vânzare – cumpărare; - să argumenteze redactarea unui contract propus;	*Submodulul 15. Contractul de cumpărare – vânzare* - Structura unui contract de vânzare – cumpărare. - Tipurile de clauze prezente într-un contract.	• explozia stelară • exercițiul • conversația • lectura selectivă • rezumatul
- să identifice posibilitățile de a	*Submodulul 16. Clauzele contractuale*	

determina calitatea mărfurilor; - să explice procesul de control al mărfurilor; - să enumere documentele necesare pentru atestarea calităţii şi cantităţii mărfurilor; - să redacteze în franceză un contract; - să alcătuiască mesaje cu cuvintele propuse; - să propună argumente pentru publicitatea unui produs;	- Calitatea şi cantitatea mărfurilor.	• brainstorming • sinectica • lectura dirijată • lectura selectivă • exerciţiul
- să identifice tipurile de transport comercial; - să explice avantajele /dezavantajele fiecărui mijloc de transport; - să explice anumite afirmaţii; - să utilizeze expresii lexicale tematice în contexte concrete de comunicare;	*Submodulul 17. Transportul comercial* - Tipurile de transport. - Avantajele/dezavantaje le mijloacelor de transport.	• păiangenul • discuţia ghidată • notiţele paralele • exerciţiul •lectura •eseul
- să definească noţiunea de „vamă”; - să explice rolurile îndeplinite de vamă; - să redacteze o explicaţie vamală; - să argumenteze o declaraţie vamală;	*Submodulul 18. Vama* - Rolurile îndeplinite de vamă. - Declaraţia la vamă.	• discuţia dirijată • chestionarul • studiul de caz • masa rotundă • eseul
- să citească expresiv o scrisoare de reclamaţie; - să explice noţiunea de „scrisoare de reclamaţie”; - să utilizeze formule comerciale curente pentru scrisorile de	*Submodulul 19. Scrisorile de reclamaţie* - Structura unei scrisori de reclamaţie. - Formule comerciale curente.	• lectura ghidată

reclamație; - să utilizeze formule comerciale pentru sfârşitul unei scrisori de reclamație; - să comenteze o scrisoare de reclamație; - să propună soluții pentru repararea prejudiciilor aduse;		• brainstorming • exercițiul • dezbaterile • discuția dirijată • scrierea liberă
- să definească noțiunea de „acreditiv”; - să evidențieze componentele unei scrisori de credit; - să redacteze scrisori de credit;	*Submodulul 20. Acreditivul sau creditul documentar* - Structura unei scrisori de credit. - Formule comerciale curente.	• lectura dirijată • conversația euristică • masa rotundă • chestionarul • harta conceptuală
- să definească noțiunile de „cambie” şi „cec”; - să evidențieze structura cambiei şi a cecului; - să redacteze o scrisoare de schimb; - să redacteze un cec; - să evidențieze rolul cambiei şi a cecului în economia națională;	*Submodulul 21. Cambia şi cecul* - Structura cambiei şi a cecului. - Specificul cambiei şi a cecului.	• brainstorming • exercițiul • conversația •discuția dirijată • dezbaterile • eseul
- să citească diverse tipuri de asigurări; - să redacteze o asigurare; - să determine situațiile care necesită asigurări; - să traducă diverse asigurări în limba franceză.	*Submodulul 22. Asigurările* - Tipurile de asigurări. - Structura unei asigurări.	• lectura selectivă • sinectica • masa rotundă • portofoliul elevului • eseul • rezumatul

DOMENII DE CONȚINUTURI

A. Conținuturi tematice

Modulul I. Generalități

Submodulul 1. Economia de piață.

Submodulul 2. Societățile comerciale.

Submodulul 3. Marketingul.

Submodulul 4. Publicitatea comercială.

Submodulul 5. Moneda.

Submodulul 6. Banca.

Submodulul 7. Bursa.

Submodulul 8. Licitațiile.

Submodulul 9. Turismul.

Modulul II. Relații de afaceri şi secretariat comercial

Submodulul 10. Corespondența comercială.

Submodulul 11. Acte în relațiile de muncă.

Modulul III. Acte şi operații ale comerțului internațional

Submodulul 12. Solicitarea de ofertă.

Submodulul 13. Oferta.

Submodulul 14. Comanda.

Submodulul 15. Contractul de vânzare - cumpărare.

Submodulul 16. Clauze contractuale.

Submodulul 17. Transportul comercial.

Submodulul 18. Vama.

Submodulul 19. Scrisorile de reclamații.

Submodulul 20. Acreditivul sau creditul documentar.

Submodulul 21. Cambia şi cecul.

Submodulul 22. Asigurările.

B. Conținuturi lingvistice

I. Fonetica:

- Accentul.
- Intonația frazei negative şi afirmative.
- Intonația frazei interogative.

II. Lexicul:

- Semantica cuvântului.
- Formarea cuvântului prin sufixare şi prefixare.
- Frazeologisme.
- Sinonimia, antonimia.
- Formule comerciale.

III. Morfosintaxa:

- Ordinea cuvintelor.
- Substantivul (numărul şi genul).
- Articolul (hotărât, nehotărât, partitiv, contractat, elidat).
- Adjectivul (calificativ, posesiv, demonstrativ).
- Adjectivul numeral: numeralele cardinale şi ordinale, fracționare, operațiile aritmetice.
- Pronumele (personale, posesive, demonstrative, interogative).
- Verbul:

- Modul indicativ: prezentul, perfectul compus, viitorul.
- Modul subjonctiv: prezentul şi trecutul.
- Modul condițional: prezentul şi trecutul.

- Fraza.
- Sintagme nominale.
- Sintagme verbale.

C. Arii şi acte de comunicare

În procesul structurării textului oral se va ține cont de organizarea logico-semantică a mesajului (selectarea vocabularului cu lexic economic, organizarea materiei în unități sintactice, expresivitatea în vorbire etc.), precum şi de organizarea textului dialogat şi monologat (formule comerciale curente inițiale, de menținere şi finale ale unui text, organizarea textului economic etc.).

În procesul structurării textului scris se va ține cont de organizarea acestuia (scopul, părțile componente, punctuația), de contextele de realizare (economie, comerț, afaceri etc.), de scrierea reflexivă: relatări şi fapte economice, scrisori comerciale etc., transformarea textului dialogat în rezumat, povestire.

Prezentarea materiei lingvistice se va efectua pe baza actualizării cunoştințelor în cadrul cursului de *Limbă franceză* (curs general) [vezi *Limbi străine. Curriculum pentru clasele a X-a – a XII-a*, Chişinău, Univers Pedagogic, 2006], precum pe consolidarea şi aprofundarea acestora. Pentru

a forma o coerență a comunicării, în cadrul materiei lingvistice se vor indica exemple concrete de abordare funcțională şi aplicativă.

Un alt element component al unui curriculum este *strategia didactică*, care reprezintă modalitatea eficientă prin care profesorul îi ajută pe elevi să acceadă la cunoaştere şi să-şi dezvolte capacitățile intelectuale, priceperile, deprinderile, aptitudinile, sentimentele şi emoțiile [147, p.24]. Autorul Dan Potolea menționează următoarele componente ale instruirii:

- modul de organizare a elevilor (frontal, individual, grupal);
- tipul de învățare;
- sarcina de învățare comună/diferențiată;
- dirijarea învățării (controlată, semi-controlată, independentă),
- metode şi mijloace [150, p. 143].

Alți autori [39, p. 279] enumeră *patru categorii* de elemente ale unei strategii didactice:

- modurile de abordare (tipurile de experiențe de învățare: prin receptare, prin descoperire, prin problematizare, prin cooperare, programată etc.);
- metodele;
- suporturile didactice (materiale didactice clasice şi moderne, tehnici audio-video, noi tehnologii, echipamente etc.);
- formele de organizare a activității (frontală, colectivă, microgrupală, în perechi, individuală, mixtă etc.).

Strategiile didactice presupun selecționarea, organizarea metodelor, tehnicilor şi mijloacelor şi aplicarea lor în încercarea de a atinge obiectivele pedagogice specifice [156, p. 347-349]. Aceiaşi autori propun anumite variabile pe care le poate alege profesorul, elaborând o strategie didactică:

- tipul de demers/raționament (inductiv, deductiv, dialectic şi analogic);
- metodele (expozitive, interogative, active etc.);
- tehnicile: - de animare, întrebare, sintetizare, reformulare, încurajare, stimulare, revenire;
  - de experimentare, expozitive;
  - exerciții aplicative;
  - de declanşare;
  - de instruire programată.
- mijloace şi materiale didactice;
- modul de organizare a colectivului: frontal, grupal, individual;
- nivelul de performanță atins de elevi.

Componentele esențiale ale strategiei didactice sunt metodele şi tehnicile. După funcția didactică principală propunem următoarea clasificare a metodelor şi tehnicilor [147, p. 182-184]:

- *Metode şi tehnici de predare – învățare:*
  - metoda predării/învățării reciproce (Reciprocal teaching - Palinscar);
  - metoda Jigsag (Mozaicul);
  - citirea cuprinzătoare;
  - cascada;
  - STAD (Student Teams Achievement Division) – metoda învățării pe grupe mici;
  - T G T (Teams/Games/Tournaments) – metoda turnirurilor între echipe;
  - metoda schimbării perechii (Share – Pair – Circles);
  - metoda piramidei;
  - învățarea dramatizată;
  - conversația euristică;
  - dezbaterea şi discuția în grup;
  - problematizarea de grup;
  - jocul didactic;
  - studiul de caz etc.
- *Metode şi tehnici de fixare şi sistematizare a cunoştințelor şi de verificare/evaluare:*
  - harta cognitivă sau harta conceptuală (Cognitive map, Conceptual map);
  - matricele;
  - lanțurile cognitive;
  - scheletul de peşte (fishabone maps);
  - diagrama cauzelor şi a efectului;
  - pânza de păianjen (Spider map - Webs);
  - tehnica florii de nufăr (Lotus Blossom Technique);
  - metoda R. A. I.;
  - cartonaşele luminoase;
  - portofoliul individual sau / şi de grup;
  - jurnalul reflexiv;
  - studiul de caz;
  - investigația etc.
- *Metode şi tehnici de rezolvare de probleme prin stimularea creativității:*
  - brainstorming;
  - explozia stelară (starbursting);

- metoda Pălăriilor gânditoare (Thinking hats – Edward de Bono);
- caruselul;
- multi-voting;
- masa rotundă;
- interviul de grup;
- incidentul critic;
- philips 6/6;
- tehnica 6/3/5;
- controversa creativă;
- tehnica acvariului (fishbowl);
- tehnica focus grup;
- patru colțuri (Four corners);
- metoda Frisco;
- sinectica;
- buzz-groups;
- metoda Delphi etc.

● *Metode de cercetare în grup:*
- tema sau proiectul de cercetare în grup;
- experimentul pe echipe;
- portofoliul de grup etc.

Sugestii de evaluare (tipuri, forme, tehnici etc.). În contextul evaluării curriculare se pot identifica mai multe *tipuri de evaluare*:

a) *după funcția dominantă*:

- *evaluare diagnostică*: se realizează o diagnoză care constă în depistarea lacunelor în cunoştințe şi abilități, dar şi evidențierea progreselor, de asemenea se constată cauzele ce au generat neajunsurile constatate;

- *evaluare predictivă* reprezintă prognozarea gradului în care elevii vor putea să răspundă pe viitor unui program de instruire;

b) *după modul în care se desfăşoară evaluarea:*

- *inițială*: se realizează la începutul activității didactice, pentru a stabili nivelul la care se situează elevii;

- *formativă*: se realizează pe parcursul întregului proces didactic, verificând elevii sistematic;

- *sumativă*: se realizează la sfârşitul unei perioade mai lungi de instruire (semestru, an de studii);

c) *după persoana care efectuează evaluarea*:

- *evaluare internă*, realizată de profesorul care este direct implicat şi a condus activitatea de învățare;

- *evaluare externă*, realizată de o altă persoană, alta decât cea care a asigurat procesul de predare şi învățare;

- *autoevaluare*, efectuată de însuşi subiectul inclus în acest proces;

d) *după obiectul evaluării*:

- *evaluare individuală;*

- *evaluare parțială;*

evaluare globală; etc.

O evaluare eficientă analizează în ce măsură conținuturile au fost definite în conformitate cu obiectivele, dacă s-a efectuat o analiză de nevoi ale elevilor şi în ce măsură procesele de instruire au stimulat şi au favorizat învățarea [139, p. 228]. Precizăm că „ modurile de evaluare a rezultatelor şcolare influențează procesele de instruire şi activitatea de învățare"[a se vedea 139, p. 228].

Forme de evaluare: orală, scrisă, practică, teste docimologice, evaluare sub formă de discuții libere, evaluare cu ajutorul mijloacelor electronice – calculatorul, examinare curentă, examine, studii de caz, fişe de activitate personală, portofoliul, hărți conceptuale, investigația, observarea curentă a comportamentului etc.

O evaluare eficientă analizează în ce măsură conținuturile au fost definite în conformitate cu obiectivele, dacă s-a efectuat o analiză de nevoi ale elevilor şi în ce măsură procesele de instruire au stimulat şi au favorizat învățarea. Precizăm că „ modurile de evaluare a rezultatelor şcolare influențează procesele de instruire şi activitatea de învățare".

Bibliografia: Manualul de bază: Cenuşe I. P., Lupchian G., Neguş D., *Limba franceză pentru oameni de afaceri,* vol. III, Chişinău, ASEM, 1995, 206 p.

Literatura suplimentară:

1. Cilianu L. C., *Limba franceză pentru afaceri*, Bucureşti, Editura Teora, 1996, 184p.
2. Moldovanu Gh., *Corespondența de afaceri în limba franceză,* Chişinău, ASEM, 1993.
3. Moldovanu Gh., *Savoir communiquer dans les affaires*, Chişinău, FEP Tipografia Centrală, 1999.

Anexa 2

CHESTIONAR

Instituția

Anul

Grupa

Specialitatea

Disciplina

Profesorul

Elevul

I. a) Ascultați textul „La publicité commerciale” (textul este citit de către profesor).

b) Constatați ce fel de text este.

c) Depistați varianta corectă:

1. La publicité est l’ensemble des moyens destinés à informer le public.

2. La publicité est donc, tout d’abord, une information.

3. La fonction essentielle de la publicité n’est pas de faire connaître un produit.

4. Les foires et les expositions internationales représentent la forme de publicité commerciale la plus significative.

5. Notre pays n’organise pas de foires et d’expositions internationales.

II. a) Relatați succint cuvintele-cheie ale informației ascultate.

b) Construiți un dialog scurt pe baza textului ascultat.

c) Realizați conținutul mesajului ascultat.

d) Formulați întrebări la informația ascultată.

III. a) Citiți prima oară textul.

b) Subliniați cuvintele necunoscute (în text).

c) Explicați cuvintele necunoscute cu ajutorul dicționarului.

d) Citiți a doua oară textul, subliniind ce vi se pare esențial (în text).

IV. a) Copiați cuvintele şi expresiile lexicale necunoscute.

b) Reproduceți cuvintele şi expresiile lexicale scrise în diverse propoziții.

c) Scrieți după dictare cuvintele şi expresiile lexicale anterior copiate.

d) Traduceți în franceză următorul text:

Atât târgurile cât şi expoziţiile oferă condiţii pentru o propagandă economică complexă. Din punct de vedere cronologic distingem: propagandă economică organizată înainte de deschiderea târgului sau a expoziţiei; cea efectuată în timpul manifestaţiei şi cea care are loc după închiderea acesteia.

Organizatorii târgului sau ai expoziţiei internaţionale desfăşoară o activitate largă de publicitate, cu multe luni înainte de deschiderea manifestării, expediind prospecte şi invitaţii organizaţiilor economice interesate, autorităţilor competente, cât şi firmelor mari din diferite ţări. Pentru atragerea unui număr cât mai mare de vizitatori, se publică şi o serie de articole în presa periodică şi se acordă interviuri de către personalităţi economice marcante.

Anexa 3. Texte economice

A. La publicité commerciale

La publicité représente la principale force de promotion et de développment de la vente d'un produit.

Pour être efficace, la publicité doit être intimement liée aux autres éléments de l'activité commerciale.

La publicité est l'ensemble des moyens destinés à informer le public et à le convaincre d'acheter un produit ou un service. La publicité est donc, tout d'abord, une information. Elle a pour objet de créer un lien entre le producteur et le consommateur qui, sans elle, s'ignoreraient. Cette information a pourtant une intention bien déterminée et avouée: celle de vendre.

La fonction essentielle de la publicité est de faire connaître un produit pour le faire demander. Mais les catégories de consommateurs changent sans cesse et il en est de même du produit. Aussi, la publicité doit-elle être un processus permanent: en publicité, les situations ne sont jamais définitivement acquises. Il faut constamment entretenir la réputation d'un produit et maintenir l'intérêt qu'il doit susciter chez le consommateur.

Le progrès technique a mis à la disposition de la publicité des moyens d'expression variés: citons parmi ceux-ci: les enseignes lumineuses, les affiches, les panneaux publicitaires, le cinéma, la télévision, les hauts parleurs, les pancartes, les revues, les journaux, les catalogues, les dépliants etc. Parmi tous ces moyens le progrès semble favoriser l'audiovisuel au détriment de l'expression écrite.

En Moldavie, des agences de publicité s'occupent de l'étude et de la sélection des formes et des moyens publicitaires pratiquées sur le marché extérieur, en accordant une assistance technique spécialisée et en effectuant des campagnes de publicité à l'étranger. On y publie aussi des revues spécialisées, des catalogues, des albums, des prospectus, des dépliants; ainsi que divers matériels de presse à caractère d'information économique et de commerce extérieur.

Les foires et les expositions internationales, ainsi que les salons spécialisés représentent la forme de publicité commerciale la plus significative.

B. Les banques et le change

Il y a trois catégories de banques: les banques de dépôt, les banques d'affaires, les banques de crédit à long et à moyen terme.

Les banques de dépôt sont celles dont l'activité principale consiste à effectuer des opérations de crédit et à recevoir du public des dépôts de fonds à vue ou à terme.

Les banques d'affaires sont celles dont l'activité principale est, outre l'octroi de crédits, la prise et la gestion de participations dans des entreprises existantes ou en formation. Elles ne peuvent investir dans celles-ci des fonds reçus à vue ou à terme, inférieurs à 2 ans.

Les banques de crédit à long et à moyen terme sont celles dont l'activité principale consiste à ouvrir des crédits dont le terme est au moins égal à deux ans. Ces établissements pratiquent des opérations de financements spéciaux, mais, à la différence des banques d'affaires, ils ne prennent pas de participations importantes se contenant de consentir des prêts de longue durée.

Le règlement d'une dette entre deux pays pose un problème de change. Une opération de change consiste en l'échange d'une monnaie nationale contre une monnaie étrangère (billets, pièces ou tout autre moyen de paiement valable dans le pays considéré) et qu'on appelle *devise*. Le cours ou prix des devises se détermine sur le marché des changes. La fixation du cours se fait selon les taux de change dits „flottants" et les taux de change „fixes". On a affaire à la pratique du change dans le cadre des relations commerciales et dans le cadre des déplacements des personnes à l'étranger (tourisme et voyages d'affaires).

Tout contrat commercial précise la monnaie de facturation et de règlement. A l'échéance, l'opération de change est réalisée par un organisme financier agréé (en général une banque), le

procédé le plus utilisé est celui du change scriptural qui correspond à des opérations de virements entre banques de pays différents. Pour réaliser de telles opérations, toutes les grandes banques ont des avoirs en compte à l'étranger qu'elles utilisent de la manière suivante:

- A la suite d'une exportation, elles encaissent les créances de leurs clients: leurs comptes à l'étranger sont ainsi alimentés en devises, tandis que les comptes des exportateurs sont, en France, crédités en francs.
- A la suite d'une exportation, elles règlent les dettes de leurs clients en prélevant sur leurs avoirs; les comptes des importateurs sont débités en euro. Si leurs avoirs à l'étranger sont insuffisants les banques françaises achètent, sur le marché, les devises nécessaires.

Dans le cadre des déplacements des personnes à l'étranger (tourisme et voyages d'affaires) les banques échangent des devises contre la monnaie nationale ou inversement: c'est *le change manuel*. Pour éviter une trop grande sortie de devises, ce change peut être limité par un ensemble de lois et règlements instituant un contrôle des changes.

C. Le tourisme – importante activité commerciale

Autrefois phénomène aussi bien sur le plan quantitatif, le tourisme est entré depuis relativement peu de temps dans le cadre de l'économie de marché: la commercialisation croissante des vacances et la propension à consommer de la distance ont fait progressivement perdre aux migrations touristiques leur caractère familial de vacances.

La demande touristique a d'abord été saisonnière: que la saison ait changé ou se soit dédoublée, le tourisme est né saisonnier et il restera longtemps encore.

Comme l'opinion générale concernant le tourisme et son importance économique et culturelle a sensiblement évolué au cours des dernières décennies, les causes et les motivations de son essor à l'échelle mondiale convergent en particulier vers l'élévation du niveau de vie, résultant du développement économique général. Le montant et le taux de croissance du revenu national en sont, à cet égard, des indicateurs importants.

Il convient de se demander si le tourisme en tant que secteur économique peut être considéré comme une activité économique indépendante de la même façon que d'autres, tels que l'agriculture, l'industrie, les transports ou le commerce, qui, tous, correspondent à un ensemble déterminé d'activités, consistant à transporter ou à distribuer certains biens et produits.

Le tourisme est un ensemble d'activités en particulier les transports, l'hébergement et la restauration qui peuvent être assimilées à des achats – ventes de biens et de services. Le caractère économique du tourisme dépend donc du montant et de la nature des dépenses des touristes. On ne peut évaluer correctement le rôle du tourisme dans l'économie qu'en examinant ses divers éléments constitutifs à savoir:

- le passage de la frontière (pour le tourisme international);
- les transports et l'organisation des voyages; l'hébergement; l'alimentation et la restauration; la vente de biens et de services; les soins médicaux; les divertissements; les programmes culturels et éducatifs.

La plupart de ces prestations sont directement liées à un type quelconque d'activité économique, étant assujetties, ipso facto, à l'offre et à la demande.

La demande est représentée par le nombre et la catégorie des touristes et l'offre par les capacités de restauration d'hébergement etc.

Ces différentes activités permettent de mettre sur pied dans des délais relativement courts, des industries touristiques apportant à l'économie des pays respectifs des recettes importantes en devises étrangères. La promotion du tourisme qui s'ensuit naturellement, devra s'accompagner d'une planification assez rigoureuse, ainsi que d'une évaluation judicieuse des coûts et des rendements, afin que cette nouvelle industrie s'intègre de façon harmonieuse à l'économie nationale contribuant à son développement progressif.

D. Messieurs,

Nous nous empressons de répondre à votre lettre du 15 mars et vous envoyons ci-joint, notre catalogue.

Les tissus en soie que vous demandez ne sont plus disponibles. A leur place, nous vous proposons les tissus en coton figurant au numéro 15 de notre catalogue.

A notre vif regret, nous ne pouvons consentir une réduction à aucun titre sur les prix de vente indiqués. Nous sommes au courant de la baisse d'ailleurs insignifiante, du prix du coton, mais malheuresement nos coûts de production n'ont cessé de s'élever. Pour éviter un échange de lettres et messages superflus relatifs aux prix de vente, nous vous prions de bien vouloir considérer ces prix comme définitifs.

Si vous portez votre choix sur l'un de nos articles vous pouvez être certains que vous serez satisfaits.

Vous voudrez bien, en nous passant commande, noter exactement le numéro et la page du catalogue.

Dans l'attente de vos ordres, veuillez agréer, Messieurs, nos salutations distinguées.

E. „Je tiens à vous informer que nous avons décidé de développer davantage nos relations commerciales avec la maison Bellazo de Milan. En raison de cette décision, prise lors de la dernière réunion de notre Conseil d'Administration, nous allons confier la représentation exclusive, pour notre commerce en Italie, à la compagnie que je viens de mentionner, qui sera à même, nous en sommes persuadés, de défendre utilement et efficacement nos intérêts dans ce pays.

Dorénavant on pourra trouver auprès d'elle tous les renseignements nécessaires aussi bien en ce qui concerne nos productions – prix de revient, prix de vente ordinaires et préférentiels, qualités disponibles que les délais de livraison que nous pratiquons couramment.

La création de l'agence facilitera donc de vos commandes tout en supprimant tout retard dans les livraisons et tout malentendu concernant les paiements.

(Mots inconnus : délai de livraison – termen de livrare, en raison de – datorită, prix de revient – preț de cost)".

Anexa 4. Adaptare după modelul lui D. Torrington asupra procesului de comunicare

Tema: „Băncile şi schimbul valutar” (Les banques et le change)

STADIUL	*PROCESUL*	*PUNCTELE DE CONTROL*
CODAREA	Decizia asupra mesajului; Selectarea cuvintelor potrivite; Înțelegerea receptorului ca persoană.	Clarificarea obiectivelor: elevul realizează următoarele activități: - ascultă textul propus; - notează cuvintele-cheie; - formulează întrebări asupra textului;
TRANSMISIA	Selectarea mediului de transmitere potrivită; Trimiterea mesajului; Oferirea semnalelor nonverbale.	A doua lectură a textului. Identificarea numărului de idei transmise.
MEDIUL	Controlarea posibilităților de perturbare; Limitarea apariției distorsiunilor la nivelul mesajului.	Activitatea se organizează în cadrul orelor de limbă franceză; elevii sunt repartizați în două grupe: A şi B. Un elev din grupul A citeşte textul pentru elevii din grupul B.
RECEPȚIA	Primirea mesajului; Ascultarea interactivă.	Elevii din grupul B ascultă textul, îşi fac notițe, identifică ideea/ideile textului.
DECODAREA	Oferirea de sens mesajului; Înțelegerea emițătorului ca persoană.	Grupul A adresează întrebări grupului B pentru a verifica nivelul de receptare a mesajului: - Ce categorii de bănci cunoaşteți? - În ce constă o operație de schimb valutar? - Care sunt modalitățile de achitare a unui produs comandat? - Aveți intenția de a călători. Cum procedați pentru a procura valuta necesară?
FEEDBACK	Codarea răspunsului; Pornirea noului mesaj.	Dacă răspunsurile grupului B la întrebările propuse satisfac cerințele grupului A, atunci are loc derularea în continuare a comunicării prin propunerea următoarelor exerciții: - *formulați propoziții cu următoarele cuvinte şi expresii*: impas bugetar, devalorizarea monedei, micşorarea rezervelor valutare, inflație, tranzacții bancare şi comerciale; - *indicați antonimele cuvintelor:* a diminua, bogăție, a minimaliza, echilibrul, a se debarasa; - *formați verbe de la substantivele următoare:* capital, concurență, devalorizare, reglare, diminuare etc.

Anexa 5

Glosar economic român – francez

A

Achitare (s.f.) = règlement (n.m.)
Achiziționare (s.f.) = acquisition (n.f.)
Achizitor (s.m.) = acquéreur (n.m.)
Acord (s.n.) = agrément (n.m.)
Acordare (s.f.) = octroi (n.m.)
Acreditiv (s.n.) = accréditif (n.m.)
Activ (s.n.) = avoir, actif (n.m.)
Acționar (s.m.) = actionnaire (n.m.)
Afacere (s.f.) = affaire (n.f.); marché (n.m.); transaction (n.m.)
Afiş (s.n.) = affiche (n.f.)
Alocare (s.f.) = allocation (n.f.); assignation (n.f.)
Amanet (s.n.) = gage (n.m.)
Amânare (s.f.) = ajournement (n.m.); remise (n.f.); sursis (n.m.)
Amănunt (s.n.) = détail (n.m.)
Amortizare (s.f.) = amortissment (n.m.)
Andosament (s.n.) = endos (n.m.); endossement (n.m.)
Andosant (s.m.) = endosseur (n.m.)
Andosator (s.m.) = endossataire (n.m.)
Antet (s.n.) = en-tête (n.m.)
Antrepozit (s.n.) = entrepôt (n.m.)
Arbitraj (s.n.) = arbitrage (n.m.)
Arendă (închiriere) (s.f.) = bail (n.m.)
Arvună (s.f.) = arrhes (n.f.pl.)
Asigurare (s.f.) = assurance (n.f.)
Asigurat (s.m.) = assuré (n.m.)
Asigurător (s.m.) = assureur (n.m.)
Asortiment (s.n.) = assortiment (n.m.), choix (n.m.)
Aval (garanția de plată a unui efect de comerț) (s.n.) = aval (n.m.), caution (n.f.)
Avalist (s.m.) = avaliste (n.m.)
Avans (s.n.) = accompte (n.m.)
Avarie (s.f.) = avarie (n.f.), casse (n.f.)
Aviz (s.n.) = avis (n.m.)

B

Balanță (s.f.) = balance (n.m.)
Balot (s.m.) = ballot (n.m.), balle (n.m.)
Bancă (s.f.) = banque (n.f.)
Bancnotă (s.f.) = bank-note (n.f. ou m.), billet de banque (n.m.), papier-monnaie (n.m.)
Bilanț (s.n.) = bilan (n.m.)
Bilet (s.n.) = billet (n.m.)
Bonificație (s.f.) = don (n.m.), surdon (n.m.)
Buget (s.n.) = budget (n.m.)
Bursă (s.f.) = bourse (n.f.)
Bunuri (s.n.pl.) = biens (n.m.pl.)

C

Cambie (s. f.) = lettre de change (n.f.), traite (n.f.)
Capital (s.n.) = capital (n.m.)
Cărăuş (s.m.) = transporteur (n.m.), voiturier (n.m.)
Caric (s.n.) = cargaison (n.f.)
Capacitate (s.f.) = capacité (n.f.)
Casă (s.f.) = caisse (n.f.)
Cec (s.n.) = chèque (n.m.)
Cesiune (s.f.) = cession (n.f.)
Cesionar (s.m.) = cessionnaire (n.m.)
Cerere (s.f.) = demande (n.f.)
Cheltuieli (s.f.pl.) = dépenses (n.f.pl.), charges (n.f.pl.), frais (n.m.pl.)
Cifră (s.f.) = chiffre (n.m.)
Câştig (s.n.) = gain (n.m.)
Chitanţă (s.f.) = acquit (n.m.), quittance (n.f.), reçu (n.m.)
Clauză (s.f.) = clause (n.f.), stipulation (n.f.)
Colet (s.n.) = colis (n.m.)
Comandă (s.f.) = commande (n.f.)
Comerciant (s.m.) = commerçant (n.m.), négociant (n.m.)
Comerţ (s.n.) = commerce (n.m.)
Comision (s.n.) = commission (n.f.)
Comisionar (s.m.) = commissionaire (n.m.)
Companie (s.f.) = société (n.f.), compagnie (n.f.)
Cont (s.n.) = compte (n.m.)
Cost (s.n.) = coût (n.m.)
Costisitor (adj.) = coûteux (adj.)
Cotare (s.f.) = cotation (n.f.)
Credit (s.n.) =crédit (n.m.)
Creditor (s.m.) = créditeur (n.m.), créancier (n.m.)
Creştere (s.f.) = hausse (n.f. des prix), élévation (n.f.)
Curs (s.n.) = cours (n.m.)
Curtier (s.m.) = courtier (n.m.)

D

Datorie (s.f.) = dette (n.f.)
Datornic (s.m.) = débiteur (n.m.)
Daună (s.f.) = dommage (n.m.)
Declaraţie (s.f.) = déclaration (n.f.)
Decizie (s.f.) = arrêté (n.m.), décision (n.m.)
Decont (s.n.) = décompte (n.m.)
Demers (s.n.) = démarche (n.f.)
Depozit (s.n.) = dépôt (n.m.)
Depozitar (s.m.) = déposant (n.m.)
Depunător (s.m.) = déposant (n.m.)
Depunere (s.f.) = dépôt (n.m.)
Desfacere (a mărfurilor) (s.f.) = écoulement (n.m. des marchandises)
Despăgubire (s.f.) = dédommagement (n.m.), indemnité (n.f.)
Destinatar (s.m.) = vedette (n.f.)

Deținător (de fonduri) (s.m.) = détenteur (de fonds) (n.m.)
Dezicere (s.f.) = dédit (n.m.)
Deviz (s.n.) = devis (n.m.)
Diferend (s.n.) = différend (n.m.)
Dividend (s.n.) = dividende (n.m.)
Dizolvare (s.f.) = dissolution (n.f.)

E

Efecte comerciale (s.n.pl.) = effets de commerce (n.m.pl.)
Expozant (s.m.) = exposant (n.m.)
Extras (s.n.) = extrait (n.m.), relevé (n.m.)

F

Faliment (s.n.) = banqueroute (n.f.), faillite (n.f.)
Firmă (s.f.) = enseigne (n.f.), firme (n.f.), maison (n.f.)
Fluctuație (s.f.) = fluctuation (n.f.), mouvement (n.m.)
Fond (s.n.) = fonds (n.m.)
Furnizare (s.f.) = fourniture (n.f.), livraison (n.f.)
Furnizor (s.m.) = fournisseur (n.m.)

G

Garanție (s.f.) = garantie (n.f.)
Greutate (s.f.) = poids (n.m.)

I

Ieftinire (s.f.) = baisse de prix (n.f.)
Impozit (s.n.) = impôt (n.m.), charge (n.f.), droit (n.m.)
Impunere fiscală (s.f.) = imposition (n.f.)
Inserare (s.f.) = insertion (n.f.)
Instituție (s.f.) = établissement (n.m.)
Interval (s.n.) = délai (n.m.)
Ipotecă (s.f.) = hypothèque (n.f.)

Î

Împrumut (s.n.) = emprunt (action d'emprunter) (n.m.); prêt (action de prêter) (n.m.)
Împuternicit (s.m.) = fondé (chargé) de pouvoirs (n.m.)
Încasare (s.f.) = encaissement (n.m.), recouvrement (n.m.), rentrée (n.f.)
Încheiere (s.f.) = arrêté (n.m. – d'un compte); passation (n.f. – d'un contract)
Închidere (s.f.) = clôture (n.f.)
Închiriere (s.f.) = louage (n.m.), location (n.f.)
Înlesnire (s.f.) = facilité (n.f.)
Înmânare (s.f.) = remise (n.f.)
Întreprindere (s.f.) = entreprise (n.f.)

L

La cerere = sur demande

Licență (s.f.) = licence (n.f.)
Licitație (s.f.) = enchère (n.f.), encan (n.m.)
Livrare (s.f.) = livraison (n.f.)
Loturi (s.n.) = tranches (n.f.)

M

Marcă (s.f.) = marque (n.f.)
Marcaj (s.n.) = marquage (n.m.)
Marfă (s.f.) = marchandise (n.f.)
Mărire (s.f.) = accroissement (n.m.), augmentation (n.f.), hausse (n.f.)
Măsurare (s.f.) = mesurage (n.m.)
Mesagerie (s.f.) = messagerie (n.f.)
Micşorare (s.f.) = diminution (n.f.), réduction (n.f.), baisse (n.f.)
Mijlocitor (s.m.) = intermédiaire (n.m.), courtier (n.m.)
Monedă (s.f.) = monnaie (n.f.)
Mostră (s.f.) = échantillon (n.m.)

N

Navlosire (s.f.) = affrètement (n.m.), nolisement (n.m.)
Navlositor (s.m.) = affréteur (n.m.), fréteur (n.m.)
Navlu (s.n.) = fret (n.m.)
Numărare (s.f.) = comptage (n.m.)

O

Ofertă (s.f.) = offre (n.f.)
Ofertant (s.m.) = offreur (n.m.), offrant (n.m.)
Ordin (s.m.) = ordre (n.m.)

P

Pescador (s.n.) = chalutier (n.m.)
Pescaj (al unui vas) (s.m.) = tirant (d'eau) (n.m.)
Piață (s.f.) = marché (n.m.)
Plată (s.f.) = paiement (n.m.)
Pliant (s.n.) = dépliant (n.m.)
Poliță (s.f.) = police (n.f.), traite (n.f.)
Posesor (de obligațiuni) (s.m.) = obligataire (n.m.)
Preț (s.n.) = prix (n.m.)
Pricepere (s.f.) = savoir-faire (n.m.)
Primă (s.f.) = prime (n.f.)
Procentaj (s.n.) = pourcentage (n.m.)
Procură (s.f.) = procuration (n.f.)
Produs (s.n.) = produit (n.m.)
Profit (s.n.) = profit (n.m.)
Propensiune (tendință) (s.f.) = propension (n.f.)
Prospect (s.n.) = prospectus (n.m.)
Protestare (a unei polițe) (s.f.) = protêt (n.m.)
Publicitate (s.f.) = publicité (n.f.)

R

Rabat (s.n.) = rabais (n.m.)
Rambursare (s.f.) = remboursement (n.m.)
Rată (s.f.) = taux (n.m.)
Rază (s.f.) = rayon (n.m.)
Răscumpărare (s.f.) = rachat (n.m.)
Recipisă (s.f.) = récépissé (n.m.)
Reclamație (s.f.) = réclamation (n.f.)
Reducere (s.f.) = remise (n.f.)
Registru (s.n.) = registre (n.m.)
Retragere (s.f.) = retrait (n.m.)
Returnare (s.f.) = retournement (n.m.)
Rețea (s.f.) = réseau (n.m.)
Rotiță (a unui mecanism) (s.f.) = rouage (n.m.)

S

Scadență (s.f.) = échéance (n.f.)
Scădere (s.f.) = baisse (n.f.)
Schimb (s.n.) = change (n.m.), échange (n.m.)
Scont (s.n.) = escompte (n.m.)
Scrisoare (s.f.) = lettre (n.f.)
Scutire (s.f.) = exemption (n.f.)
Sector (s.n.) = arondissement (n.m.)
Societate (s.f.) = société (n.f.)
Sold (s.n.) = solde (n.m.)
Soldare (s.f.) = braderie (n.f.)
Solvabilitate (s.f.) = solvabilité (s.f.)
Spargere (s.f.) = casse (n.f.)
Speculator (asupra valorilor în scădere) (s.m.) = baissier (n.m.)
Speculator (asupra valorilor în creştere) (s.m.) = haussier (n.m.)
Strigăt (s.n.) = clameur (n.m.)
Sumă (s.f.) = somme (n.f.), montant (n.m.)
Supralicitare (s.f.) = surenchère (n.f.)
Suprataxă (s.f.) = surtaxe (n.f.)

T

Taxă (s.f.) = taxe (n.f.), droit (n.m.)
Termen (s.n.) = délai (n.m.), terme (n.m.)
Târg (s.n.) = foire (n.f.), marché (n.m.)
Tocmeală (s.f.) = marchandage (n.m.)
Trăgător (s.m.) = tireur (émetteur d'une traite) (n.m.)
Transfer (s.n.) = transfert (n.m.)
Transport (s.n.) = transport (n.m.), envoi (n.m.)
Tranzacție (s.f.) = tranzaction (n.f.)
Tras (al unei cambii) (s.m.) = tiré (n.m.)
Trată (s.f.) = traite (n.f.), lettre de change (n.f.), police (n.f.)
Tratative (s.f.pl.) = pourparlers (n.m.pl.), négociations (n.f.pl.)
Triere (s.f.) = tri (n.m.)

U

Uzanțe comerciale (s.f.pl.) = usages commerciaux (n.m.pl.)

V

Valoare (s.f.) = montant (n.m.)
Valută (s.f.) = devises (n.f.pl.)
Vamă (s.f.) = douane (n.f.)
Vameş (s.m.) = douanier (n.m.)
Vânzare (s.f.) = vente (n.f.)
Venit (s.f.) = revenu (n.m.)

Anexa 6. Exemple de lettre commerciale (Frunze Victoria):

EXPOIMPORT
Chisinau
45, rue Melestiu
téléphone : 273542
B. P. 190

Sité A. B.
32,rue de laPaix
Moscou

Nos références: EI/CH 2600

Objet: Offre de légumes et de fruits

Chisinau, le 10 mars 2007

Messieurs,

Depuis plus de trente ans, notre magasin s'est spécialisé dans l'exportation des légumes et des fruits de toutes sortes.

Notre expérience nous a permis d'apporter sans cesse des améliorations à nos produits qui sont, à l'heure actuelle parmi les mieux du monde.

Notre technologie moderne de production nous permettent d'offrir sur le marché des légumes et des fruits bien conservées.

Grâce à des contrôles nombreux et stricts, il nous est possible de livrer nos légumes et fruits en bon état.

Notre potentiel de production et notre organisation commerciale nous permettent de faire face à n'importe quelle commande et de livrer notre produit dans des délais et à des prix très avantageux.

Le catalogue ci-joint vous donnera une vue d'ensemble de notre production.

Dans l'attente de votre commande, veuillez croire, Messieurs, à nos sentiments dévoués.

Le directeur

Anexa 7. Curriculum vitae
(se scrie în variantă electronică)

NOM: Ghemiş

PRÉNOM: Elena

DATE ET LIEU DE NAISSANCE: 2 février 1988, Teleneşti, R. Moldova

NATIONALITÉ: roumaine

SITUATION DE FAMILLE: célibataire

DOMICILE ACTUEL: R. Moldova, Teleneşti, 23, rue M. Eminescu

FORMATION:

- 2003 – 2007: élève au Collège Polytechnique, Chisinau
- 1995 – 2003: élève à l'école générale, Teleneşti

LANGUES ÉTRANGÈRES:

- français – lu, écrit, parlé
- anglais – lu et écrit
- russe - lu, écrit, parlé

STAGES PROFESSIONNELS:

- été 2004: stage de perfectionnement du français commercial organisé par LINGUATA (2 semaines);
- été 2005: stage professionnel auprès de l'Agence de Tourisme à Chisinau (1 mois)

AUTRES DONNÉES D'INTÉRÊT:

- aptitudes pour les services de relations publiques;
- formation complémentaire, en informatique, pendant les années d'étude au collège.

Anexa 8. Exemple: Le contract d'achat-vente

CONTRACT nr. 7

Les soussignés Société d'IMPORT-EXPORT
siégeant à Chisinau

représentés par
Popovici Olesea,
12, rue Melestiu
dénommés ci-après VENDEUR

et

Société d'IMPORT-EXPORT
siégeant à Bucarest

représentés par
Popescu Victor
35, rue Mihai Viteazu
dénommée ci-bas ACHETEUR

ont convenus ce qui suit:
Produit: Nom: Fairy Sensitive
Description: solution liquide pour vaisselle-dégraisse,
lave, fait briller
Référence: Lav/S. L. A 12
Présentation: flacon en plastique
Expédition: présentoir de 12
présentoir de 20
présentoir de 32
Minimum expédié: 12 (expédition seulement par présentoirs complets)
Délais de livraison: sous quinze
Prix: 8,30 € l'unité jusqu'à 25
8,00 € l'unité pour plus de 25
7,60 € l'unité pour plus de 75
L'expédition sera effectuée selon l'entreprise C. F. M. De Chisinau et l'adresse donnée par la Société de Transport S. R. L. Bucarest
Le paiement sera effectué par ouverture, de la part de l'acheteur, d'un crédit documentaire irrévocable, sur l'avis télégraphique du vendeur précisant qu'il possède la licence d'exportation et que la marchandise sera prête pour l'expédition en 15 jours.
Les frais d'assurance pour la marchandise jusqu'à 15 mois suivant sont à la charge du vendeur.
Pénalités: Pour les retqrds la livraison jusqu'à 30 jours par rapport au délai de livraison établi par le présent contrat, le vendeur est obligé de payer à l'acheteur une pénalité de 2%, calculée sur la valeur de la marchandise non-expliquée.

Pour les retards dans livraison dépassant 30 jours par rapport au délai contractuel, on va décompter une pénalité de 5%, calculée sur la valeur de la marchandise non-expédiée.

La contrevaleur de ces pénalités sera retenue par la banque, lors du paiement.

Pour les retards dans livraison dépassant 30 jours par rapport au délai contracruel, l'acheteur est également en droit de renoncer à la livraison de la marchandise non-expédiée.
Juridiction: Tous les litiges surgis de l'execution ou ayant trait au présent contract seront liquidés par la Commission d'Arbitrage près de la Chambre de Commerce de Bucarest dont la décision sera définitive et obligatoire pour les deux parties contractantes.

Le présent contract a été établi en 2 exemplaires, et chacune des parties contractantes en recevra un:
Bucarest, le 10 mars 2007
VENDEUR *ACHETEUR*

Anexa 9. Exemple de procès-verbal (Rubleovschi Alina):

(un exemplu de proces-verbal)

PROCÈS-VERBAL nr. 5

de la réunion du 22 mars 2007

du Conseil d'Administration du Groupe Société Générale (Mobiasbanca)

La réunion s'est tenue en présence de Monsieur X., M. le président du Conseil, des MM. Y, Z, vice-présidents et de 35 membres, sur le total 40.

Tous sont présents.

La réunion a accueilli deux représentants du Groupe Société Générale (Paris) en qualités d'invités.

La séance est déclarée ouverte à 10 heures par Monsieur le Président qui annonce l'ordre du jour:

- Le Compte-rendu concernant la politique des ventes de la société des trois derniers mois présenté par M. Y, vice-président, directeur commercial.
- La présentation des propositions faites par les partenaires français, par M. V., directeur de la production.
- Les interventions des participants relatives aux deux sujets discutés.
- Les mesures à prendre pour les nouvelles orientations qui s'ensuivront.

L'ordre du jour étant épuisé, la séance est levée à 14 heures 30.

Le secrétaire — Le Président

Rubleovschi Alina — M. Popescu Vasile

Anexa 10. Test de antonime

Instrucțiune: indicați antonimele cuvintelor propuse (indiquez les antonymes des mots suivants):

- *Diminuer ≠ augmenter*
- *le capital flottant ≠ le capital fixé*
- *l'exacerbation ≠ la diminution*
- *la richesse ≠ la pauvreté*
- *minimiser ≠ exacerber*
- *l'équilibre ≠ le déséquilibre*
- *se débarasser ≠ se charger*
- *augmenter ≠ baisser*
- *baisser ≠accroître*

Anexa 11. Test gramatical

Instrucțiune: indicați verbele corespunzătoare următoarelor substantive, formulați cu acestea propoziții (donnez les verbes qui correspondent aux noms suivants, puis utilisez-les dans des phrases):

- *le capital*
- *la concurrence*
- *la dévaluation*
- *la diminution*
- *l'exacerbation*
- *la dépréciation*
- *le bouleversement*
- *le règlement*
- *l'affaiblissement*
- *l'énumération*
- *la promotion*
- *l'admission*
- *la conlusion*
- *l'accord*

Anexa 12. Test de sinonime

Instrucțiune: indicați sinonimele cuvintelor propuse (indiquez les synonymes des mots suivants):

- *distribuer = répartir*
- *mettre en évidence = souligner; attirer l'attention*
- *tirer profit = profiter, tirer un avantage*
- *le bénéfice = le profit*
- *le service = l'activité professionnelle*
- *diminuer = baisser*
- *persuader = convaincre*
- *développement = amélioration d'une économie*
- *prix = valeur*
- *augmenter = accroître*
- *manière = façon, attitude*
- *exiger = demander*
- *restreindre = réduire, limiter*
- *parfois = quelquefois*

Anexa 13. Test de conceptualizare

A) *Instrucţiune:* substituiţi verbul „a vedea" prin unul dintre verbele următoare în frazele propuse (remplacez le verbe *voir* par un des verbes suivants dans chacune des phrases ci-dessous): *se rendre compte, visiter, déceler, apercevoir, consulter, entrevoir.*

- On voit, au loin, les tours de la nouvelle ville.
- Ils voient une seule solution actuellement.
- Vous deviez voir la commission concernée.
- Je n'ai rien vu de choquant dans ces textes de réclame touristique.
- Nous avons vu toute la contrée en deux jours.
- Malheureusement il ne voit pas l'importance de cet accord de coopération.

B) *Instrucţiune*: descrieţi activitatea unei agenţii de publicitate, utilizând următoarele expresii (décrivez l'activité d'une agence de publicité en vous servant du vocabulaire suivant):

attirer l'attention, susciter l'intérêt, convaincre, discuter les plans, présenter les projets, exécuter les dessins, réaliser une ébauche, donner des instructions, établir l'objectif publicitaire, avoir du goût, avoir du jugement, avoir de la personnalité, lancer une nouvelle marque, trouver une idée, la mise en page, l'harmonie des couleurs etc.

C) *Instrucţiune:* substituiţi grupurile de cuvinte cu câte un singur cuvânt (*găsiţi echivalentul următoarelor expresii*):

avoir de l'argent à revendre, boucler son budget, boucler ses comptes, brasser l'argent, avoir l'argent facile, avoir plein d'argent, allonger l'argent, calculer large, compter sou par sou etc.

Anexa 14. ***Formarea cuvintelor:***

● ***prin sufixare:***

- augmenter – augmentation (accroissement en quantité);
- sélectionner – sélectionneur, -euse (personne qui sélectionne);
- transmettre – transmetteur (appareil qui transmet de signaux télégraphiques);
- structurer – structurable (qui peut être structuré);
- développer – développement (action de développer qqch; son résultat);
- satisfaire – satisfaisant (qui est contente, satisfait);
- découvrir – découvreur (personne qui fait des découvertes);
- discuter – discussion (débat, conversation);
- présenter – présenteur, -trice (personne qui présente qqch au public).

● ***prin prefixare :***

- taxer – surtaxer (faire payer un surtaxe);
- estimer – surestimer (surévaluer; estimer au-delà de sa valeur, de son importance réelle);
- hausser – surhausser (augmenter la hauteur de, rendre surhaussé);
- faire – surfaire (accorder une valeur, une importance imméritée à); refaire (faire de nouveau ce qui a déjà été fait);
- charger – surcharger (imposer une charge excessive à, accabler);
- vivre – survivre (continuer à exister); revivre (revenir à la vie; reprendre des forces);
- structurer – restructurer (effectuer l'action de reorganiser selon de nouveaux principes, avec de nouvelles structures);
- vente – revente (action de vendre ce qu'on a acheté; vente faite par un intermédiaire sans aucune transformation);
- mise – remise (ristourne sur les courtages consentie par une société de Bourse à ses remises);
- enchère – surenchère (acte par lequel une personne forme une nouvelle enchère dans les 10 jours suivant la première adjudication);
- légal – illégal (contraire à une loi).

Anexa 15.

Texte *L'offre* (Oferta)

a) explicați înțelesul contextual al cuvintelor şi expresiilor următoare:

- l'offre - quantité d'un bien qui peut être vendue sur le marché à un prix donné;
- l'offrant - personne qui offre le plus haut prix;
- joindre – annexer une documentation, attacher qqch;
- libeller les prix – exprimer les prix en monnaie étrangère;
- observer le délai de livraison – respecter le temps de remettre une commande à un acheteur;

b) formulați într-un enunț informația de bază: Dans une offre il faudra libeller les prix en monnaie étrangère;

c) propuneți o listă a cuvintelor-cheie: l'offre, une demande, un client, la marchandise, la livraison, les modalités de paiement, le produit, le marché mondial;

d) prezentați o variantă prescurtată a textlui:

L'offre repond à une demande précise formulée par un client. Elle peut être une offre ferme. Une offre devra être accompagnée de plans, de dessins, d'indications de montagne, de schémas. Dans son offre, le fourniseur veillera à indiquer des délais de livraison qu'il est en mesure d'observer. Les marchandises sont vendues au prix du marché mondial. Dans une offre, il faudra toujours libeller les prix en monnaie étrangère. L'offre reçue intéresse l'acheteur.